

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Flávia de Carvalho Cavalcanti da Silva

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: POSSIBILIDADE
PARA O DESENVOLVIMENTO DOCENTE.**

Rio de Janeiro
Agosto/2008
Flávia de Carvalho Cavalcanti da Silva

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: POSSIBILIDADE
PARA O DESENVOLVIMENTO DOCENTE.**

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação, como parte dos requisitos para obtenção do título de mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Edil de Vasconcellos Paiva

Rio de Janeiro
14/Agosto/2008

Flávia de Carvalho Cavalcanti da Silva

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: POSSIBILIDADE
PARA O DESENVOLVIMENTO DOCENTE.**

COMISSÃO EXAMINADORA

Profª. Dra. Edil de Vasconcellos Paiva (Orientadora)
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Profª. Dra. Maria de Lourdes Rangel Tura
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Profª. Dra. Sônia Maria De Vargas
Universidade Católica de Petrópolis

Rio de Janeiro
Agosto/2008

DEDICATÓRIA

Para Gabriel, o Bico, filho amado, companheiro de vida, sujeito que viabiliza que meu desenvolvimento enquanto pessoa e profissional do magistério, aconteça cotidianamente, de forma continuada.

AGRADECIMENTOS

A todos os meus **alunos (as) / professores (as)** com os quais venho socializando o conhecimento científico, partilhando variadas vivências no magistério, refletindo criticamente sobre a Educação, dividindo sonhos e até utopias, mas sobretudo, buscando possibilidades para o nosso desenvolvimento docente .

Á **Edil Vasconcellos de Paiva**, orientadora, professora, amiga, que com ética, competência, profissionalismo e carinho, me orientou na trajetória dessa investigação.

Ao **Gabriel**, meu filho, que aprendeu a lidar com minhas ausências mesmo estando presente .

Ao **meu Chico**, companheiro de aventuras, de alegrias e de tantas pelejas, que vem dividindo comigo, de forma recorrente, as alegrias e os desafios dessa vida, de maneira intensa e muito prazerosa.

Á minha **mãe**, que tanta falta me faz, que vibrava a cada conquista de minha vida, por ensinar-me os caminhos possíveis a serem percorridos face às “pelejas” da vida .

Á **Cláudia Leão, Yllan de Mattos, José Roberto Pereira, Michele Messias** e aos “**meninos**” do grupo **Diálogos Docente**, pelas reflexões, pelas certezas construídas coletivamente, pela confiança que depositaram em mim para coordenar esse espaço/tempo destinado às nossas reflexões no campo da Educação – D.D.

Á **Clarissa Craveiro**, amiga fiel e eterna, companheira de mestrado, que Deus colocou em meu caminho, pelo incentivo recorrente e pelo afeto .

Aos meus **alunos queridos do Colégio dos Santos Anjos**, que carinhosamente me acolheram e legitimam minhas práticas enquanto orientadora pedagógica e educacional do Ensino Médio.

Á **Jubiraci Santos** e Á **Carmem Luiza**, pelos diálogos e trocas tão legítimas que teimamos em construir – e estamos conseguindo ! - em nosso cotidiano profissional .

Á **Deus**, que me deu forças e saúde para vencer mais essa batalha .

RESUMO

Essa pesquisa tem como temática a formação continuada de professores. Trata-se de uma investigação que tem como foco uma estratégia formativa implementada pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e que acontece na Escola Municipal Professora Adriana Monteiro, denominada Centro de Estudo. Com base nas normas que legitimam tal proposta, essa iniciativa deve estruturar-se à luz do modelo interativo-reflexivo (DEMAILLY, 2000) ou da forma construtivista, conforme o entendimento de Nóvoa (2000). Nessa direção, pretende-se oportunizar que os professores assumam-se como auto-formadores, visto que, essa estratégia traduz uma perspectiva de formação compartilhada, entre os pares, que busca encontrar, através do acesso ao conhecimento científico, da reflexão compartilhada e da socialização de vivências, soluções coletivas para as problemáticas que emergem do cotidiano escolar.

Esse trabalho objetivou situar historicamente os Centros de Estudo, caracterizar as reuniões do Centro de Estudo que acontecem na escola sinalizada, buscando compreender as relações entre um programa de formação continuada organizado na escola e o processo de desenvolvimento docente.

No sentido de subsidiar minhas reflexões, apoio-me nas produções de Nóvoa (2000, 2002), Candau (2003), Garcia (2003) e Demailly (2000).

Palavras-chave : formação continuada, desenvolvimento docente, cotidiano escolar.

ABSTRACT

This research has as thematic the continuing education of teachers. It's about an inquiry that has as focus a formative strategy implemented by the City department of Education of Rio De Janeiro that happens at Adriana Monteiro Municipal School, called Center of Study. On the basis of the norms that legitimize such proposal, this initiative must structuralize it light of the model interactive-reflexive (DEMAILLY, 2000) or by the construtivist form, according to the agreement of Nóvoa (2000). In this direction, the intention is to give a chance to teachers to assume themselves as self vocational training since, this strategy translates a perspective of shared education, between the pairs, that tries to find, through the access of scientific knowledge, of the shared reflection and the socialization of experiences, collective solutions for the problematic situations that emerge from the everyday-school life.

This work wanted to point out historically the Centers of Study, to characterize the meetings of the Center of Study that happen in the signaled school, trying to understand the relations between a program of continuing education organized in the school and it process of teaching development.

To subsidize my reflections, I support myself in the productions of Nóvoa (2000, 2002), Candau (2003), Garcia (2003) and Demailly (2000).

Keywords: continuing education, teaching development, everyday-school life.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
 Capítulo I- O OBJETO DE INVESTIGAÇÃO E OS ASPECTOS METODOLÓGICOS	 16
1.1 – O objeto de estudo	16
1.2 – Indicações metodológicas	23
 Capítulo II- FORMAÇÃO CONTINUADA NO CONTEXTO DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE	 37
2.1 – Buscando compreender os conceitos e os sentidos da formação continuada	38
2.2 – Modelos teóricos de formação continuada de professores.....	43
2.3 – Dimensões da formação continuada de professores	46
2.4 – O desenvolvimento profissional do professor	49
2.5 – A formação continuada centrada na escola	53
 Capítulo III- OS CENTROS DE ESTUDOS NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO	 58
3.1 – O surgimento dos Centros de estudos na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro	59
 Capítulo IV - O CENTRO DE ESTUDO NA ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA ADRIANA MONTEIRO: POSSIBILIDADES PARA O DESENVOLVIMENTO DOCENTE	 71
4.1 – O início da experiência	71
4.2 – As dinâmicas do Centro de Estudos	74
4.3 – As contribuições do Centro de Estudos no processo de desenvolvimento profissional docente	79
4.4 – Problemáticas	88
4.5 – Desvelando o Centro de Estudos na escola investigada	92
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	 105
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	 109
ANEXOS	114

INTRODUÇÃO

O futuro existe na medida em que eu ou nós mudamos o presente. E é mudando o presente que a gente fabrica o futuro; por isso, então, a história é possibilidade e não determinação.

Paulo Freire

É a partir de minha experiência profissional direcionada para a formação de professores e para a construção de práticas formativas que oportunizem o desenvolvimento docente, que tomo como objeto desse estudo a formação continuada de professores do primeiro segmento do ensino fundamental desenvolvida no interior de uma escola da Rede Municipal de Educação do Município do Rio de Janeiro.

Atuei durante cinco anos, como supervisora educacional em escolas da rede particular de educação do município do Rio de Janeiro, direcionando minhas ações, principalmente, para a construção de propostas pedagógicas destinadas ao processo ensino/aprendizagem dos alunos que integram tais cenários. Entretanto, essas práticas se consolidavam, na maioria das vezes, de forma isolada, na medida em que os professores não participavam dessas dinâmicas, reproduzindo os ditames prescritos pelos especialistas que constituíam as equipes técnico-pedagógicas.

Imersa em contextos tão plurais, tive a oportunidade de compartilhar com muitos professores suas percepções acerca das variadas visões que sustentavam sobre suas práticas pedagógicas, sobre seus fazeres no magistério. Ao longo dessa trajetória, percebi que os discursos dos professores também sinalizavam, muitas vezes, o sentimento de desânimo frente ao seu trabalho nas escolas especialmente no que tange aos baixos salários, a inexistência de autonomia pedagógica em seus contextos de atuação e a falta de oportunidades de “capacitação”.

Atualmente, leciono em um Programa de Especialização¹ em Educação² organizado por uma instituição universitária particular do município do Rio de Janeiro. Os cursos oferecidos por tal espaço formativo, são em sua grande maioria, frequentados por professores, percebidos nesse contexto enquanto alunos, que atuam em escolas públicas e particulares deste mesmo município e, nesse sentido, tenho tido a oportunidade de ouvir, novamente, inúmeros depoimentos acerca de suas práticas pedagógicas e sobre suas condições gerais de trabalho : remunerações inadequadas, ausência de estruturas físicas apropriadas ao trabalho docente nas escolas, dificuldades nas relações com o nível central do sistema público de ensino e a inexistência de um sólido programa de formação continuada articulado às reais necessidades apontadas pelo cotidiano escolar, dentre outros.

As reflexões sinalizadas anteriormente são recorrentes em nossas aulas, desencadeando a cada encontro dos grupos que integram os vários cursos nos quais leciono, indagações, “denúncias” e desabafos.

Embora as aulas se estruturem em uma perspectiva dialógica, tentando dar voz a cada um dos alunos/professores, cedendo espaço para que o grupo socialize suas experiências profissionais, o espaço para uma reflexão mais aprofundada acerca das múltiplas dimensões, bem como, os elementos estruturantes sociais que permeiam os fazeres de tais professores, ainda é muito limitado. Na maioria das vezes está distante destes professores as práticas pedagógicas experimentadas na universidade e a falta da disseminação do conhecimento científico produzido em seu interior, tão necessário à prática docente.

No desenvolvimento desse trabalho nos Cursos de Especialização, é possível afirmar que, na sua maioria, os alunos/professores são concebidos como executores de novas tendências e informações aí produzidas, validando uma proposta pedagógica ainda pautada na racionalidade técnica, a despeito de dinâmicas crítico-reflexivas.

¹ Demailly (2001) categoriza tais estratégias formativas como modalidade universitária. Sinalizarei posteriormente as especificidades de tal modelo teórico .

² Cursos de especialização em Supervisão Escolar, Administração Escolar e Psicopedagogia.

Nessa direção, encontro apoio em Nóvoa (2000,p.27) quando este afirma que :

A pedagogia científica tende a legitimar a razão instrumental: os esforços de racionalização do ensino não se concretizam a partir de uma valorização dos saberes de que os professores são portadores, mas sim através de um esforço para impor novos saberes ditos científicos. A lógica da racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva.

Suponho que a grande maioria dos professores que retornam à universidade voluntariamente, ingressando em Programas de Especialização ou Cursos de Extensão, buscam a apropriação de um elenco de conhecimentos científicos com vistas à ressignificação de suas práticas. Entretanto, os programas formativos oportunizados pela grande maioria dos sistemas de ensino dos quais os professores fazem parte enquanto profissionais (oficinas, palestras, seminários,...), aferem relevância a conhecimentos que se encontram desvinculados das realidades vivenciadas por tais grupos e não oportunizam, na maioria das vezes, espaços para reflexões acerca de suas vivências.

Em contato com os alunos/professores que integram os quadros técnicos da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, identifiquei, além de eventuais propostas formativas (oficinas, palestras, seminários,...), a existência de uma outra estratégia destinada também à formação docente organizada no interior das escolas que integram tal rede, denominada Centros de Estudos.

Dialogando com a literatura no campo da formação de professores, é correto afirmar que os cursos de Especialização e as demais iniciativas apontadas nos parágrafos anteriores, constituem-se como modalidades de formação continuada de professores, entretanto, os grupos de professores com os quais tenho tido contato, sinalizam a necessidade de reconfigurá-los.

No sentido de me aproximar de investigações recentes acerca de tal temática, identifiquei inúmeros estudos³ efetuados no meio acadêmico que apontam a instituição escolar como locus privilegiado e natural para a sistematização dos programas de formação continuada de professores, considerando que, tal espaço se constitui como arena de uma intensa trama de inter-relações entre os sujeitos que aí se encontram. Nessa perspectiva, tais pesquisas atestam que os saberes/fazer docentes são construções dos próprios sujeitos que constituem um mesmo cenário escolar, e que a modificação das práticas docentes instauradas, bem como, a resolução das possíveis problemáticas aí observadas, implicam na ressignificação das representações que esses mesmos sujeitos elaboram com base nessas ações. Diante, então, dessa percepção, estimula-se a organização de iniciativas de formação continuada centradas no âmbito da escola, negando a idéia de que a formação em serviço seja realizada em outros espaços.⁴

Ao longo de minhas vivências profissionais junto à classe do magistério, os relatos que tenho ouvido de meus alunos/professores acerca das iniciativas de formação continuada propostas pela Secretaria Municipal de Educação e pesquisas em tal campo, já consolidadas e em andamento, senti-me estimulada a investigar a estratégia de formação continuada dos professores da Rede Municipal de Educação do Município do Rio de Janeiro, organizada no interior das escolas que integram tal sistema - Centros de Estudo - , embora ateste a urgência de se pesquisar a formação inicial da categoria docente.

Em consultas realizadas junto à Secretaria, tomei conhecimento do Decreto nº 21310/2002 que propõe a organização de encontros de professores no interior das escolas públicas, tendo em vista a prática do planejamento participativo, de leituras, de reflexões e buscas coletivas de soluções para as problemáticas observadas no

³ Trata-se de estudos realizados no período compreendido entre 1998 e 2006, dentre os quais, destacam-se: VEIGA (1998), CANDAU (2003), NASCIMENTO (2003) NÓVOA (2000, 2002).

⁴ Iniciativas que se configuram como treinamento, reciclagem, aperfeiçoamento, entre outras.

cotidiano escolar estimulando, conseqüentemente, o desenvolvimento docente ⁵. Esses momentos concretizam o que denominam Centros de Estudos.

Subjacente à tais princípios, vislumbra-se a busca pela qualidade do ensino público e, nessa direção, cabe questionar a necessidade de identificar, organizar e ampliar os saberes adquiridos pelos professores em sua prática, ao longo de sua trajetória profissional, considerando o contexto material, histórico e político em que tais saberes foram / estão sendo gerados e construídos.

Mediante a emergência de viabilizar o desenvolvimento docente a partir da organização de momentos de reflexão coletiva da prática educativa, conforme expresso, dentre outras normas legais, no Decreto nº 21310/2002, torna-se necessário também, o envolvimento da Secretaria de Educação, dos “responsáveis pelas faculdades de educação e dos formadores universitários a dirigirem-se à escola dos professores profissionais para aprender como ensinar e o que é ensino.” (Tardif, Lessard e Lahaye, 2000, p. 232).

Os princípios explicitados no documento aqui citado, me permitem afirmar, então, que os Centros de Estudos viabilizam a existência de espaços/tempos para a contínua reflexão crítica do professor sobre sua própria prática, buscando com isso, criar condições para que o próprio docente possa reconstruir, de forma permanente, sua prática. Trata-se, com isso, de um processo de “autopoiesis”, isto é, da produção e da constante reconfiguração de si mesmo.

Nessa direção, encontro apoio em Freire (1991, p. 30) quando este percebe uma nova configuração de formação docente que ultrapassa as concepções fragmentárias “exclusivas, maniqueístas ou polarizadas de formação; delineia-se um outro tipo de formação; formação permanente,” o que neste estudo optamos por denominar formação continuada.

⁵ As especificidades desse programa serão sinalizadas em capítulo posterior.

Diante de tais pressupostos, posso afirmar que o movimento de formação continuada de professores emerge em função da necessidade da melhoria da qualidade da educação, e, nas últimas décadas tem se constituído como pauta constante nos discursos proferidos por órgãos responsáveis pela elaboração e implementação das políticas educacionais, instâncias sindicais, academias e instituições escolares.

Buscando identificar as possibilidades oportunizadas pelas dinâmicas dos Centros de Estudos no processo de desenvolvimento docente, e conseqüentemente, na melhoria da educação pública, é que se insere meu trabalho. Importa, assim, entender e apreender como se estrutura o processo de formação continuada organizado no interior de escolas e qual é o papel do professor frente à tal iniciativa.

Esclareço de início que a formação continuada é considerada, nesta pesquisa, como componente fundamental no processo de desenvolvimento docente, visto que, tais iniciativas podem contribuir para que a classe do magistério produza sua própria profissão desde suas experiências pessoais e profissionais, isto é, construam seus saberes, assimilem o conhecimento científico, desenvolvam habilidades e competências plurais e gerem novas teorias e práticas (PERRENOUD, 2001) a fim de redefinir o cotidiano escolar.

O objetivo geral desse trabalho é analisar o programa de formação continuada de professores como vem sendo construído no interior de uma escola da Rede Municipal do Rio de Janeiro, tendo como foco o Centro de Estudo.

Nessa direção, os objetivos específicos são :

- Rever as concepções de formação continuada apresentadas na literatura a partir da década de 90, buscando identificar os conceitos norteadores da pesquisa;
- Caracterizar a organização de um Centro de Estudos;

- Compreender as contribuições de um Centro de Estudos para os professores que integram tais dinâmicas e o significado das dinâmicas que vêm sendo adotadas no desenvolvimento das atividades docentes;
- Identificar as dificuldades e as problemáticas que permeiam a organização de um Centro de Estudos.

Ao optar em investigar tal temática, julgo que esse trabalho poderá contribuir para o conhecimento acerca de uma das iniciativas de formação continuada de professores proposta pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, uma vez que não localizei nenhum estudo que trata dos Centros de Estudo, na perspectiva do desenvolvimento docente.

Este trabalho está estruturado em quatro capítulos. No primeiro capítulo, faço considerações sobre o meu objeto de estudo, bem como as indicações metodológicas que orientaram essa pesquisa. No capítulo segundo, apresento alguns conceitos de formação continuada de professores, duas concepções nas quais essas iniciativas formativas podem se assentar, os modelos teóricos e as possíveis dimensões que podem ser contempladas através dessas organizações. Ainda nesse capítulo, abordo as especificidades da estratégia de formação continuada centrada na escola e suas possíveis contribuições no processo de desenvolvimento profissional do professor. O capítulo terceiro caracteriza o período do surgimento dos Centros de Estudos na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro, suas estruturações e objetivos. No capítulo quarto, abordo as falas das professoras, buscando reconstruir a prática de reflexão coletiva que acontece no interior da instituição escolar lócus desse trabalho; caracterizar a organização do Centro de Estudos que acontece nesse espaço; identificar as contribuições desses momentos no processo do desenvolvimento docente e apontar as problemáticas aí percebidas. Finalizando, teço considerações sobre a investigação realizada.

CAPÍTULO I

O OBJETO DE INVESTIGAÇÃO E OS ASPECTOS METODOLÓGICOS

A construção do objeto não é uma coisa que se produza de uma assentada, por espécie de ato teórico [...] é um trabalho de grande fôlego, que se realiza pouco a pouco, por retoques sucessivos.

Bourdieu

Este capítulo tem por objetivo apresentar meu objeto de estudo, bem como as indicações metodológicas que orientaram a pesquisa desenvolvida.

É importante apontar que todas as dimensões sinalizadas nos aspectos metodológicos dessa investigação não podem ser concebidas como um roteiro a ser considerado para pesquisar qualquer instituição escolar, visto que, as relações e os processos que acontecem no interior de uma escola, integram uma realidade diversificada e complexa, onde se entrecruzam saberes, posturas, objetivos, valores, crenças e histórias de vida de cada um dos agentes que constituem esse espaço.

1.1 – O objeto de estudo

O objeto de estudo dessa pesquisa é a formação continuada de professores que acontece em uma escola da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro – Centro de Estudos.

Em pesquisas recorrentes na literatura no campo da formação continuada de professores, tenho atestado a existência de variados termos e conceitos considerados semelhantes para designar inúmeras propostas formativas destinadas à categoria docente, entre os quais destaco reciclagem, treinamento, capacitação e

aperfeiçoamento. No entanto, cabe ressaltar que tais iniciativas, na grande maioria das vezes, se constituem enquanto propostas gestadas pelo sistema oficial de ensino que concebem o professor como técnico, uma vez que a este, cabe assumir uma atividade profissional essencialmente instrumental, não tendo, assim, o controle sobre as próprias condições de trabalho no estatuto profissional e na carreira docente. (MARIN, 2000; GARCIA, 2000).

De acordo com Schnetzler (2006), algumas demandas têm contribuído para a ressignificação da concepção de formação continuada de professores anteriormente sinalizada, entre as quais: contínuo aprimoramento profissional e de reflexões críticas sobre a própria prática pedagógica docente; superação do distanciamento entre contribuições da pesquisa educacional e a sua utilização para a melhoria da escola pública, implicando que o professor seja também pesquisador de sua própria prática e revisão da visão simplista da atividade docente, que se materializa no princípio da instrumentalização técnica enquanto único artefato necessário ao exercício da docência.

A partir dessas percepções é que se delinea essa investigação, visto que, parece-me emergente a necessidade de encontrar caminhos que oportunizem o desenvolvimento docente, o qual na perspectiva de Fullan (2000,p.3) é estimulado também a partir da organização de “atividades e/ou processos coletivos que tenham por objetivo melhorar competências, atitudes, compreensões de mundo e ações em papéis atuais ou futuros.”

Nesse trabalho, então, articulo a formação continuada⁶ ao fazer pedagógico cotidiano, entendendo tal perspectiva formativa como processo inconcluso, processo permanente de desenvolvimento pessoal, profissional e social que ocorre ao longo da trajetória docente. Assim, concebo com Nóvoa (2000, p. 25) a idéia de que a formação de professores “não se constrói [somente] por acumulação de cursos, conhecimentos e

⁶ A discussão sobre formação continuada de professores – conceitos, especificidades, modelos teóricos e dimensões – será ampliada no segundo capítulo desse trabalho.

técnicas, mas sim, através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente da identidade pessoal.”

Partilhando dessa mesma matriz teórico-conceitual, variados pesquisadores⁷ afirmam que as iniciativas de formação continuada de professores devem articular-se aos projetos pedagógicos das instituições escolares das quais tais profissionais fazem parte, visto que, concebem a escola como espaço privilegiado e natural para a socialização de múltiplas vivências, capazes de gerar aprendizagens, e transformar, conseqüentemente a prática institucional consolidada.

Ao legitimar, então, a organização de estratégias de formação docente no cotidiano escolar, posso afirmar que tais ações têm por objetivo vivenciar o cotidiano das escolas, buscando encontrar, coletivamente, soluções a fim de resgatar a dimensão coletiva de tais espaços, visto que, segundo Heller (2005,p. 108)

O cotidiano é onde ocorre e se realiza a vida do homem. Só no cotidiano as ações se concretizam. Fora do cotidiano, das suas concretizações, ficam as idéias, as reflexões, os desejos, as esperanças, os sonhos ... Tudo isso só se realiza se for no cotidiano rotineiro, pragmático, imediatista. Só nesse cotidiano acontecem os conflitos e só por meio deles ocorrerão as mudanças.

No sentido de identificar estratégias de formação continuada de professores que se articulam ao fazer cotidiano de tais profissionais, preconizando um movimento permanente de reflexões contextualizadas sobre as práticas docentes aí tecidas, tive acesso a algumas propostas organizadas em alguns estados brasileiros.

No Estado de São Paulo, por volta do início dos ano de 1990, a Fundação para o Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (FDE) e o Centro de Aperfeiçoamento de Recursos Humanos (CARH), estabeleceram uma parceria com pesquisadores da Faculdade de Educação da Unicamp, no sentido de construir o

⁷ Candau (2003), Formosinho (2000), Garcia (2000), Rocwell e Mercado (2000), Sacristán (2001) e Zeichner (2000).

sucesso na escola, buscando, assim, a melhoria da qualidade do ensino público. Nessa perspectiva, tais instâncias entendiam que fazia-se necessário repensar as práticas pedagógicas docentes considerando os problemas pertinentes à aprendizagem, como também, aqueles que se articulam à não-aprendizagem dos alunos que integravam algumas escolas desse estado.

Tratava-se, pois, de um projeto de pesquisa e intervenção, denominado “Construindo o sucesso na escola” (FDE/CARH 1993), organizado em vinte e seis instituições públicas de ensino, que contava, inicialmente, com a participação de professores universitários, alunos de programas de mestrado e doutorado, professores coordenadores e gestores, comprometidos com o bom desempenho escolar.

O grupo se reuniu mensalmente, em momentos denominados Horas de Trabalho Pedagógico (HTPs), organizados nas próprias escolas, onde os professores realizavam o planejamento educacional, em seus vários níveis de abrangência e estabeleciam estratégias de ação frente às problemáticas observadas. As dinâmicas tecidas, oportunizavam discussões acerca dos dados coletados sobre os resultados escolares, em um movimento constante e dialético entre teoria e prática, entre a realidade concreta e o trabalho individual, propondo soluções para os problemas diagnosticados. Assim, nesse embate proposto, foi estimulado “o desenvolvimento dos docente e dos diretores das escolas bem como da equipe de pesquisadores envolvidos no projeto, tendo em vista, a transformação do cotidiano da sala de aula”. (COLLARES e MOYSÉS, 1996, p. 106).

Outra experiência considerada de sucesso, localizada ainda no estado de São de Paulo, diz respeito à proposta de formação continuada de professores da Secretaria Estadual de Educação centrada em uma escola dessa rede, tendo sido concebida, no ano de 1993, pelo Departamento de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de São Carlos, a partir da assessoria pedagógica aos professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental de tal instituição.

Essa iniciativa, configurou-se como decisão voluntária dos educadores que faziam parte de uma mesma instituição escolar, que buscaram uma parceria com a universidade para reinterpretar suas práticas pedagógicas e imprimir mudanças significativas na escola, visto que, tais profissionais não legitimavam o programa oficial de capacitação docente, de autoria da Secretaria Estadual de Educação/SP. Segundo os professores, os sistemas formais concebem procedimentos de aprendizagem sistematizados, planejados e desligados da atividade docente tal como é constituída.

Reale et al. (2003, p. 66), fazem uma crítica aos programas de formação continuada oferecidos por meio de cursos, ressaltando que

Dentro da categoria de sistemas formais desta classe, as ações formativas realizadas por órgãos governamentais, se constituem em torno de temáticas específicas e são organizadas em cursos destinados a docentes de diferentes procedências institucionais, como por exemplo, cursos organizados no estado de São Paulo pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (Cenp), visando, somente, a implementação de novas propostas curriculares, que desconsideram a realidade [única] de cada escola.

Buscando superar tal proposta de capacitação docente, delineou-se uma outra possibilidade – uma iniciativa de formação continuada destinada a profissionais de uma mesma instituição de ensino, em seu próprio local de atuação, considerando a prática docente como eixo nucleador do trabalho a ser desenvolvido, tendo em vista a melhoria da formação continuada dos professores em exercício.

De acordo com relatório do Departamento de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de São Carlos, aos participantes, cabiam analisar, coletivamente, os problemas da instituição, num processo que envolvia questionamentos, reflexões, levantamento de informações, aquisição de novos conhecimentos, proposição, aplicação e avaliação de soluções para as problemáticas identificadas no interior da escola da qual faziam parte, reorientando, assim, sempre que necessário, a trajetória formativa.

Outra iniciativa de formação continuada de professores que caminhou na mesma direção das propostas sinalizadas anteriormente, diz respeito à estratégia pensada e criada, no ano de 2000, pela coordenadora pedagógica e pelos professores de uma instituição escolar da rede municipal de educação da cidade de Nova Petrópolis, no estado do Rio Grande do Sul. Tratava-se, pois, de uma organização estabelecida pelo próprio grupo de professores que percebiam a escola como um espaço voltado para a aprendizagem e para o desenvolvimento da cultura pedagógica. Nessa direção, esse grupo se encontrava semanalmente, após o horário de trabalho, nas dependências da escola, configurando os espaços destinados à formação permanente (denominação utilizada pelos profissionais).

Os encontros de formação permanente se constituíam como momentos de diálogos efetivos sobre as realidades experienciadas nessa escola, sobre suas demandas, sobre os saberes que esses professores eram portadores, mas também sobre aqueles saberes e conhecimentos que ainda necessitavam construir a fim de gerarem idéias e ações transformadoras para a escola.

A proposta de formação permanente pensada por tal grupo docente difere das demais iniciativas apontadas nos parágrafos anteriores no que diz respeito à parceria estabelecida com os espaços universitários, uma vez que, os próprios professores a encaminhavam. Nessa perspectiva, a programação desses encontros foi variada, sendo constituída por seminários, debates e reflexões (fundamentados teoricamente), socialização de experiências pedagógicas bem-sucedidas, convidando os professores a ampliarem seus olhares acerca de sua própria prática e, conseqüentemente, a buscarem novos caminhos para desenhá-la. Cabe ressaltar que tais dinâmicas estavam articuladas ao “chão” dessa escola, e, nesse sentido, buscavam coletivamente possibilidades para reconfigurá-la.

Tal iniciativa formativa⁸ adotada pelos professores de uma escola em Nova Petrópolis, Rio Grande do Sul, “ainda é um projeto em construção”⁹, segundo Roberta (diretora da instituição), mas que “tem contribuído significativamente para o nosso desenvolvimento como educadores comprometidos com a profissão professor e com a construção de uma escola de qualidade para todos.”¹⁰ (Fernanda, professora de Língua Portuguesa).

Parece-me, então, que os professores que integram tal estratégia formativa, legitimam seus princípios e suas finalidades, quando no dizer de Zélia (professora de Música):

Já estava na hora de nos apropriarmos de produções científicas, de novas abordagens metodológicas, de ter acesso a tecnologias avançadas, materiais variados e uma bibliografia atualizada, mais crítica. Porém, essas ações somente têm sentido quando consideram as realidades de cada escola. Aqui, temos tido sucesso. Nossos estudos, centrados e organizados aqui mesmo em nossa escola, nos fazem olhar, efetivamente, para nossa realidade, e dessa maneira, contribuem para a construção de uma nova prática educativa. Estamos caminhando. (depoimento obtido da professora Zélia por e-mail em maio de 2007).

Tendo como foco meu objeto de investigação nesse trabalho – O Centro de Estudos (estratégia formativa realizada no interior de uma escola da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro), cabe ressaltar que não localizei pesquisas abordando tal temática. Assim, elenquei alguns questionamentos que permearam minha trajetória nessa investigação, entre os quais, destaco : Como se caracteriza o Centro de Estudos?, Que dinâmicas vêm sendo adotadas no desenvolvimento do Centro de Estudos?, Que contribuições se destacam com o funcionamento do Centro de Estudos no processo de desenvolvimento docente?, Que limitações e problemas permeiam a organização do Centro de Estudos? As dinâmicas adotadas no desenvolvimento das

⁸ Essa iniciativa ainda fazia parte do cotidiano dessa escola até o mês de maio de 2007, época em que fiz contato com a instituição.

⁹ Esse depoimento foi obtido por e-mail no mês de maio de 2007.

¹⁰ Idem.

atividades satisfazem as necessidades apontadas pelos professores que participam do Centro de Estudos?

1.2– Indicações metodológicas

Após apresentar meu objeto de estudo – formação continuada de professores sistematizada no interior de uma escola da Rede Municipal de Educação do Município do Rio de Janeiro – fez-se necessário estabelecer um campo para investigá-lo. Nesse trabalho, a concepção de campo articula-se à perspectiva defendida por Bourdieu (1995, p.30), no sentido de sinalizar que o objeto não se constitui de forma isolada, ao contrário; “O objeto sofre interferências do campo no qual está inserido; é um micro campo dentro de um campo maior.”

Nessa direção, identifiquei a Escola Municipal Professora Adriana Monteiro¹¹ localizada no bairro do Andaraí, zona norte do Rio de Janeiro, como cenário exequível para a realização dessa pesquisa. A opção pela realização desse trabalho em tal instituição escolar deu-se por indicação da 2ª Coordenadoria Regional de Educação, na medida em que, de acordo com tal instância, a escola indicada constitui-se como um dos espaços integrantes da rede de ensino em questão que organiza o Centro de Estudos de forma “avançada”. No contato ainda, com 2ª Coordenadoria Regional de Educação, foi obtida a indicação de quatro instituições escolares como opção para a investigação sugerida, na medida em que, tais espaços organizam o Centro de Estudos de acordo com as propostas explicitadas nas normas da Secretaria Municipal de Educação. Porém, a opção pela Escola Municipal Professora Adriana Monteiro deu-se, também, buscando a exequibilidade do trabalho.

A Escola Municipal Professora Adriana Monteiro localiza-se no bairro do Andaraí, zona norte do município do Rio de Janeiro e atende cerca de 600 alunos, oferecendo a

¹¹ O nome da escola é fictício.

educação infantil e o primeiro segmento do ensino fundamental ¹². A localidade é constituída por prédios e casas residenciais bem estruturados, na maioria das vezes. Nos arredores, entretanto, as comunidades se proliferam, entre as quais, o morro dos Macacos e morro do Andaraí. Há ainda, bem próximo a escola, a Vila Operária, um conjunto de casas populares, de construção antiga, habitadas por ex-funcionários da fábrica de tecidos Confiança ¹³, já desativada. “O local era bem tranqüilo, porém, agora é diferente! A violência já se faz presente naquele contexto. Há assaltos a pedestres e furtos de carro.” (FERNANDA, coordenadora pedagógica).

Embora haja a presença de favelas nos arredores da escola e a violência instaurada¹⁴, caminhando pela rua em que se localiza a escola, pode-se perceber um “clima” bastante agradável. A paisagem é composta por casas e prédios residenciais, uma clínica infantil e um espaço onde funciona um clube beneficente. Em frente à escola, localiza-se a quadra de uma escola de samba, local cedido por tal grêmio, para a realização dos eventos promovidos pela escola.

A construção da instituição escolar é de alvenaria, com acabamentos em madeira. As dependências do prédio estão divididas em três andares, assim distribuídas :

- Térreo – secretaria, sala da direção, sala da coordenação pedagógica e da orientação educacional, sala dos professores, refeitório, cozinha,

¹² Com base no artigo 23 , LDB 9394/96 que expressa : “A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos,...” A secretaria municipal de educação do Rio de Janeiro organiza o ensino de forma mista, isto é, no regime de seriação e ciclos.

¹³ A fábrica de tecidos Confiança funcionou nesta localidade até a década de 50. Atualmente, tal espaço abriga um supermercado de grande expressividade , também presente em outros estados do Brasil.

¹⁴ O bairro do Andaraí localiza-se bem próximo da Tijuca. Este, por sua vez, configura-se como um bairro central, considerando sua localização geográfica, com um intenso comércio, um grande shopping center , agências bancárias variadas e bons restaurantes. Porém, na atualidade, a região Tijuca encontra-se permeada por favelas – morro do Borel, morro do Salgueiro, morro da Casa Branca, morro da Formiga, morro do Cruz- fato que contribui para o aumento expressivo da violência na localidade e nos seus arredores. Há, assim, a presença intensa dos cartéis que controlam a venda de drogas na região, gerando graves conflitos entre os traficantes dessas comunidades. Roubos à carros são constantes, arrastões também ocorrem com frequência. Certamente, a qualidade de vida dos habitantes do bairro foi alterada, e, nesse sentido, várias famílias optaram, especialmente nos últimos cinco anos, mudar do bairro.

dispensa, sala do núcleo¹⁵, um refeitório, um parque coberto com brinquedos, um pátio externo que funciona também como quadra, casa da moradora, dois banheiros e banheiro das serventes.

- 1º pavimento – três salas de aula, sala de leitura, sala de informática e dois banheiros.

- 2º pavimento – cinco salas de aula, laboratório e dois banheiros.

O estado de conservação das salas é muito bom: as paredes estão pintadas, o chão está sempre limpo, assim como os banheiros e as demais dependências da unidade escolar.

Quanto aos alunos que freqüentam à instituição escolar pesquisada, posso afirmar, junto com a coordenadora pedagógica que, em sua grande maioria, estes fazem parte da camada menos favorecida da população carioca. Há, assim, crianças que são filhos de trabalhadores assalariados (por exemplo, filhos de porteiros e de empregadas domésticas que trabalham na localidade), há crianças cujos pais não têm empregos fixos (ou seja, aqueles que vivem de prestação de serviços) e há, como grande contingente, aquelas crianças que moram nas comunidades próximas a escola. Cabe ressaltar que a diferença entre os grupos sociais que freqüentam a escola também se revela no próprio cotidiano escolar, na aparência física e no uniforme (estado de conservação, cuidados com a higiene), nos acessórios e nos materiais escolares.

¹⁵ Trata-se do local onde atua uma professora desviada da função do magistério, sendo indicada pela diretora da escola, para exercer a função de agente de pessoal, sendo esta responsável por questões pertinentes ao departamento pessoal da escola –controle do cartão de ponto, solicitação de licenças e auxílios, acompanhamento de processos,...- representando tal unidade educativa junto à CRE (Coordenadoria Regional de Educação), quando necessário. Essa sala também abriga a máquina de xérox e funciona como um depósito de materiais. Cabe ressaltar que essa profissional atua também em outras quatro escolas, pertencentes a mesma CRE, constituindo-se esta, uma determinação da SME/RJ.

Desde 2000, a equipe docente (regência) da instituição tem-se mantido relativamente constante em torno de quinze professoras, sendo que seis profissionais atuam no segmento da educação infantil, sete se destinam às turmas do ciclo inicial e intermediário¹⁶ e duas professoras responsabilizam-se pela Educação Física.

Além das professoras regentes, a equipe da escola é constituída pela diretora – atuante na escola desde 1988 -, uma diretora adjunta, uma professora responsável pela sala de leitura, uma professora atuante no núcleo¹⁷, uma coordenadora pedagógica e uma orientadora educacional¹⁸.

Após apresentar o objeto de investigação, tentei estabelecer os caminhos a serem percorridos na trajetória investigativa, tendo por finalidade, alcançar os objetivos anteriormente delineados.

O primeiro contato¹⁹ com as professoras que fizeram parte da pesquisa, deu-se em um momento destinado ao funcionamento do Centro de Estudos, porém, buscando estar imersa efetivamente no cotidiano de tal contexto, tornou-se necessário “estar mais perto” das professoras, de suas práticas. Assim, minha permanência na escola ampliou-se – momento do estudo exploratório - observando os encontros das professoras no Centro de Estudos, em festividades, e até mesmo, conversando informalmente com o grupo de docentes no horário dos intervalos entre as aulas. Nessa perspectiva, é correto afirmar que a fase exploratória diz respeito aos momentos que

¹⁶ A Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro organiza o sistema de ensino em forma de Ciclos, isto é, período que prescreve cerca de 600 dias letivos como uma etapa – um ciclo – de aprendizagem. A proposta assenta-se nos princípios da Neurolinguística, sendo implementada nesse sistema educacional no ano de 2000.

¹⁷ As informações referente à este setor já foram sinalizadas anteriormente nessa pesquisa.

¹⁸ A função Orientação Pedagógica foi extinta dessa rede de educação há algum tempo. Poucas escolas ainda contam com a presença desse profissional, geralmente um psicólogo, que tem por objetivo, trabalhar questões relacionadas aos alunos, especificamente, dentre as quais, os relacionamentos na escola, eleição de representante, etc...De acordo com os depoimentos da Coordenadora pedagógica da escola pesquisada, a orientadora educacional irá aposentar-se em breve, fato que irá “prejudicar bastante a escola”. (Coordenadora).

¹⁹ Estive na escola, no ano de 2006, informalmente, a fim de me aproximar das professoras. Na ocasião, permaneci na reunião do Centro de Estudos por cerca de 30 minutos, somente.

têm por objetivos , também , “aumentar o conhecimento do pesquisador acerca do fenômeno investigado.” (SELLTIZ,1990,p.61)

Ao considerar, então, meu objeto de investigação – a formação continuada de professores do primeiro segmento do ensino fundamental que se realiza no interior de uma escola da Rede Municipal de Educação do Município do Rio de Janeiro, realizei um estudo com ênfase na abordagem qualitativa, entendendo que a pesquisa no cotidiano escolar “não pode ser o produto de um observador postado fora das significações que os indivíduos atribuem aos seus atos; deve, pelo contrário, ser o desvelamento do sentido social que os indivíduos constroem em suas interações cotidianas” (CHIZZOTTI, 2001, p.80). A abordagem qualitativa convida a pesquisadora a envolver-se na vida dos sujeitos participantes da pesquisa (através de conversas, entrevistas e observações do cenário) no sentido de diminuir o distanciamento entre pesquisador e pesquisados, bem como, permite ao investigador compreender o contexto onde a pesquisa será realizada, isto é, suas estruturas de poder, suas redes de comunicação, seus valores e crenças.

Alves (2001, p.88) sinaliza que, no âmbito da sociedade pós-moderna, “faz-se necessário buscar novas formas de entendimento das ações humanas e de suas múltiplas formas de manifestações”, considerando, assim, relevante para o mundo das idéias, aspectos singulares e qualitativos de uma realidade.

Buscando construir um referencial metodológico para orientar minha pesquisa, identifiquei a produção de Mejía (2000), o qual considera que faz-se necessário sistematizar as experiências educativas, uma vez que entende que “sistematizar é ir construindo um saber sobre as práticas educacionais, é uma conceituação do concreto, uma articulação entre as teorias aprendidas e a prática.” (p.18). No que se refere, então, ao trato da formação continuada, nessa investigação, irei rever as concepções identificadas na literatura a partir da década de 1990, momento histórico que Santos (1998, p.125) entende como “período de grande efervescência histórica e social”, exigindo, pois, novas idéias acerca da formação docente.

Nesse novo paradigma, Nóvoa (2000) articula a formação de professores com o desenvolvimento pessoal – produzir a vida – e com a idéia de desenvolvimento profissional – produzir a profissão docente, implicando, pois, na “construção de patamares cada vez mais avançados de saber ser, saber-fazer, fazendo-se.” (PORTO, 2003, p. 14).

Menezes (2003, p. 317) defende a perspectiva de formação continuada que se articula “à formação que ocorre ao longo da vida do professor, à pesquisa em educação e ao compromisso que tal profissional assume com sua instituição”.

Para Santos (1998, p.124), pensar em formação continuada de professores, implica pensar em desenvolvimento profissional, “em propostas voltadas para a qualificação do docente, tendo em vista as possibilidades de melhoria de sua prática pelo domínio de conhecimentos e de métodos de seu campo de trabalho.”

Nessa perspectiva, Candau (2003) atesta que as estratégias de formação continuada de professores devem oportunizar o desenvolvimento das dimensões humana, técnica e político-social, visto que, a autora entende a formação docente como processo multidimensional, onde se articulam as diferentes dimensões ora sinalizadas. No entanto, vale ressaltar, que tais aspectos não devem ser compreendidos como uma parte fragmentada do processo. Essas dimensões se articulam entre si, só adquirindo significado e sentido pleno quando integradas.

O desafio está exatamente em construir uma visão articulada, em que, partindo-se de uma perspectiva de educação como prática social, inserida num contexto político-social determinado, no entanto não são deixadas num segundo plano as variáveis processuais. (idem, p.48)

A partir dessa concepção, posso afirmar que o professor se constitui enquanto ser multidimensional em sua pessoa e nas suas funções, portanto, sua formação, seu desenvolvimento, deve, também, se assentar nessa perspectiva multidimensional.

Freire (1991) também valida tal concepção teórica, apontando para o fato de que faz-se necessário a existência de iniciativas formativas que contribuam para a configuração do professor libertador, com competência política, isto é, que esteja comprometido com as mudanças sociais, mas também que oportunizem o desenvolvimento da competência técnica, dimensões essas fundamentais para que professor seja capaz de descortinar os objetivos ideológicos que se encontram escamoteados em suas práticas pedagógicas. O autor observa que há sempre intencionalidades nas práticas pedagógicas docentes, estando estas a serviço da transformação ou da manutenção de uma sociedade. Nesse sentido, para Freire, a questão que se coloca é “saber que política é essa, a favor de quê e de quem, contra o quê e contra quem se realiza.” (p.19)

É, pois, com base nessas convicções, que a questão da formação continuada de professores é analisada nesse trabalho. No capítulo seguinte, apresentarei, de forma mais detalhada, as especificidades dessa concepção.

Buscando encontrar caminhos para minha investigação, entendo que torna-se necessário sistematizar tal prática educativa, processo esse, que de acordo com Mejía (2000), implica em organizar o que fazemos com o sistema, ou seja, trata-se de determinar objetivos. Nessa direção, fez-se necessário coletar os dados acerca da prática de formação continuada realizada na Escola Municipal Professora Adriana Monteiro, tendo por objetivo caracterizar o Centro de Estudos e as dinâmicas que ali se processam, tentando compreender suas possibilidades no processo de desenvolvimento dos professores que o integram. Esses dados foram coletadas durante minha permanência na instituição escolar – cerca de 12 meses, numa média de duas vezes por mês – em variadas situações, tentando reunir sólidas informações acerca do que foi feito do início de tal prática até o momento da sistematização, agregando subsídios para analisar a maneira como as coisas foram elaboradas.

Considerando, então, as sinalizações de Mejía (2000), os dados para essa pesquisa foram provenientes de questionários, de entrevistas, das observações e das

dinâmicas do Centro de Estudos organizados mensalmente. Recorri à memória escrita, materializada nos documentos oficiais da própria Rede Municipal de Educação - Diários Oficiais, Portarias, Decretos, entre outros - com o objetivo de levantar as propostas de formação continuada de professores desse sistema educacional, que têm sido adotadas desde o ano de 1990²⁰; realizar um levantamento de informações sobre a instauração do Centro de Estudos no interior da escola que fazem parte dessa rede, como também, identificar as diretrizes para sua realização – horários, estruturação, público-alvo, dinâmicas.

Paralelamente a essa etapa, busquei subsídios em registros – atas de reuniões e de conselhos de classe, comunicações e até mesmo, anotações pessoais nos diários - efetuadas pelos profissionais que atuam/atuaram na instituição escolar pesquisada, tendo por finalidade reconstruir a prática pedagógica ali processada.

A minha permanência na escola, nos momentos destinados à realização do Centro de Estudos, também foi fundamental no processo de coleta de dados junto aos professores que trabalham atualmente na Escola Municipal Professora Adriana Monteiro, me permitindo caracterizar esse espaço, assim como, as dinâmicas propostas.

Nos momentos de visitas à escola (24 visitas), participei de seis reuniões²¹, como convidada, do Centro de Estudos. Nessas ocasiões, participei dos debates, prestei esclarecimentos quanto à minha pesquisa e, principalmente, fiquei atenta para observar as dinâmicas que vinham sendo adotadas no desenvolvimento das atividades .

No sentido de caracterizar os sujeitos participantes dessa investigação, solicitei que as professoras respondessem á questionários estruturados, prática que viabilizou meu olhar acerca da formação acadêmica, tempo de atuação na escola, entre outros aspectos. A aplicação dos questionários foi efetuada por mim em horários variados –

²⁰ Ano de instauração dos Centros de Estudos.

²¹ No ano de 2007.

nos intervalos entre as aulas e o recreio, após o término das aulas, e até mesmo, aos sábados, quando havia algum evento na escola. Concebo junto com Thiollent (1992, p.33) que minha participação nessa dinâmica deu-se buscando “uma aplicação mais eficiente que supõe um relacionamento entre entrevistador e entrevistado.” Entretanto, o autor afirma que o questionário pode ser aplicado, “em alguns casos, sem entrevistador, por exemplo, quando é distribuído pelo correio ou qualquer outro canal de difusão.” (idem) .

Do total de quinze professoras, doze têm curso superior, oito são casadas, cinco são separadas e duas são solteiras. Dessa amostra, dez professoras têm mais de 40 anos, quatro possuem faixa etária compreendida entre 30 e 35 anos e somente uma tem 21 anos. Oito profissionais são funcionárias dessa rede de ensino há mais de 20 anos, quatro integram o magistério público há aproximadamente 10 anos e três passaram a integrar esse quadro há 3 anos.

Ainda no processo de coleta de dados, tentando compreender as possibilidades do Centro de Estudos no processo de desenvolvimento docente, realizei entrevistas semi-estruturadas com a diretora e com a coordenadora da escola, num primeiro momento²², buscando informações variadas, entre as quais, frequência das professoras no Centro de Estudos, os significados de tais momentos para ambas profissionais, fatores que dificultam a presença dos professores, as orientações da Secretaria Municipal de Educação para sua realização, a possibilidade ou a impossibilidade de autonomia dos profissionais da escola frente à sua estruturação .

Mazzotti e Gewandsznajder (1998,p. 168) observam que as entrevistas semi-estruturadas possuem caráter interativo, possibilitando ao pesquisador, tratar de temáticas complexas que “dificilmente poderiam ser investigadas adequadamente através de questionários, explorando-os em profundidade.” Para Selltiz (1990,p.272), as entrevistas possibilitam uma flexibilidade maior na obtenção das informações,

²² Essas entrevistas ocorreram no mês de outubro de 2006.

permitindo ao entrevistador observar a pessoa na situação em que responde, “contribuindo para um aprofundamento qualitativo em uma investigação.”

A amostra de oito professoras entrevistadas foi selecionada a partir da indicação da coordenadora pedagógica da escola e também, a partir de referências do próprio grupo docente que integra a escola, participando dessa dinâmica, cinco professoras que atuam na instituição desde o ano de 1992, como também aquelas que passaram a integrar o quadro do magistério municipal do Rio de Janeiro há cerca de 3 anos.²³ Para essa escolha, as educadoras levaram em conta critérios de disponibilidade e participação nas atividades escolares.

As entrevistas (roteiro em anexo) partiram de questionamentos básicos acerca das dinâmicas do Centro de Estudos, apoiadas em aportes teóricos que concebem a formação continuada de professores como ação permanente e como prática reflexiva que pode contribuir com o desenvolvimento do professor. Para Flick (2004,p. 29) “o foco da entrevista está no objetivo da pesquisa que é perseguido através de um roteiro com as principais perguntas.” Diante das respostas apresentadas, busquei obter informações mais profundas, que poderiam ser censuradas em um outro tipo de entrevista.

Recorrer à técnica da entrevista no processo de coleta de dados justifica-se em função da necessidade de se obter informações que não foram encontradas nos registros documentais pesquisados, nem nas observações realizadas. Cabe, pois, ressaltar, que as entrevistas realizadas foram meio significativo para conhecer a visão das educadoras dessa escola acerca, também, de suas práticas pedagógicas e reforçar a relação de confiança entre nós. A opção pela utilização dessa técnica de coleta de dados – entrevistas semi-estruturadas – justifica-se pois trata-se de uma abordagem flexível, que auxilia a explicitar aspectos afetivos que se encontram nas respostas do sujeitos pesquisados. Partilhando dessa constatação, encontro Thiollent (1992,p.194) que percebe que “ o que é de ordem afetiva é mais profundo, mais significativo e mais

²³ Ano posterior a realização do último concurso público nesse segmento.

determinante dos comportamentos do que o que é intelectualizado.” Na concepção de Cervo (2002,p.53), as entrevistas possibilitam registrar observações de comportamentos e atitudes do entrevistado que seriam imperceptíveis na aplicação de um questionário, por exemplo, permitindo ao pesquisador, ampliar sua visão acerca do fenômeno pesquisado.

As entrevistas com as professoras foram realizadas no mês de maio do ano de 2007, na própria escola, após o término das aulas. Todas as profissionais que participaram da investigação, colaboraram efetivamente, demonstrando interesse e comprometimento com o objeto de estudo, sinalizando sua relevância. No dizer de Richardson et al (1965, apud FLICK 2004), o desejo de ajudar os outros, a satisfação emocional obtida pela oportunidade de expressar conhecimento, opinião, crenças, são fatores que levam o respondente a cooperar com o entrevistado. Para Fernanda²⁴, coordenadora pedagógica da escola, trata-se de uma espécie de “parceria entre universidade e escola, aspecto fundamental para reinterpretarmos nossas práticas e reorienta-las, em busca de nosso crescimento profissional.”, justificando assim, a cooperação de todos os sujeitos no desenvolvimento desse trabalho.

Todas as entrevistas realizadas foram gravadas, com o consentimento prévio das entrevistadas, buscando criar condições para garantir a fidedignidade dos dados coletados.

A transcrição das entrevistas foi efetuada com cautela e com a máxima fidelidade possível, embora Bourdieu (1995,p.712) aponta para o fato de que o ato de “transcrever é necessariamente escrever, no sentido de reescrever.” Isto significa, no meu entender, que trata-se de uma ação interpretativa. Nessa direção, o autor ressalta a função do pesquisador social como sujeito que, portador de “*habitus científico*”, é capaz de reinserir o discurso do entrevistado.

²⁴ O nome da coordenadora, bem como, dos demais sujeitos citados participantes da pesquisa são fictícios.

Por se tratar de uma pesquisa de abordagem qualitativa, a observação de fatos, comportamentos e cenários é extremamente valorizada. Nessa perspectiva, observei as atividades realizadas em seis reuniões do Centro de Estudos²⁵, ao longo de 12 meses, buscando caracterizar esses momentos, perceber as dinâmicas que ali eram organizadas, mas também, partilhar aquele cotidiano, tentando registrar o comportamento dos informantes em seu contexto temporal-espacial, e por conseqüência, identificar os sentidos do Centro de Estudos para cada um dos professores que integravam tais espaço/tempos. As observações se constituíram de forma não-estruturada, isto é, observações nas quais Mazzotti e Gewandsznajder (1998, p. 166) destacam que “os comportamentos a serem observados não são predeterminados.”, sendo, portanto, observados e relatados da forma como ocorreram, tendo por objetivo descrever e compreender o que está acontecendo em uma determinada situação.

Cabe ressaltar ainda que minha presença no Centro de Estudos era encarada de forma positiva, havendo sempre um convite amigável para que eu participasse das reuniões do grupo. Milles e Huberman (1984) sinalizam algumas habilidades que o observador deve ser portador, entre as quais destaco: ser capaz de estabelecer uma relação de confiança com os sujeitos, ser um bom ouvinte, ter familiaridade com as questões investigadas, ter flexibilidade para se adaptar a situações inesperadas e não ter pressa de identificar padrões ou atribuir significados aos fenômenos observados. Nessa pesquisa, tentei desenvolver tais habilidades, gradativamente, ao longo de minhas “participações” nas reuniões do Centro de Estudos, junto às professoras.

De posse de variadas informações, fez-se necessário sua análise. Para André (1983), trata-se de um período longo, árduo e bastante complexo, considerando o volume de anotações efetuadas pelo investigador e o tempo destinado à registros e transcrições. De acordo com a autora, “mesmo os pesquisadores mais experientes se

²⁵ Atividades realizadas mensalmente.

sentem assoberbados pela árdua tarefa com que se defrontam e pela energia despendida na realização dessas atividades” (idem, p.66).

De acordo com Mejía (2000), para proceder a análise dos dados coletados, “precisamos de um conjunto de conceitos e categorias teoricamente fundamentadas que orientam a reflexão e situam a perspectiva a partir da qual será interpretada a informação disponível.” (p. 28). Ludke e André (1990) concordam com Mejía (2000) quando sinalizam que a análise dos dados “ tem lugar quando a coleta de dados está praticamente encerrada.” (p. 48), afirmando que nessa etapa, o investigador deve ter clareza acerca do direcionamento teórico da pesquisa.

Durante a trajetória de meu trabalho de pesquisa, o marco teórico foi sendo construído a partir da articulação das experiências que vivenciava junto às professoras da/na escola pesquisada, nos espaços do Centro de Estudos e nos demais momentos em que freqüentei tal instituição, como também, a partir das reflexões que emergiram com base na literatura no campo da formação continuada de professores.

Nesse trabalho, optei por analisar os dados coletados de acordo com a técnica proposta por Bardin (1979, p.47) que entende a análise de conteúdo como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Preliminarmente, as informações coletadas foram submetidas ao estabelecimento de categorias de análise, codificação e posterior avaliação das generalizações obtidas.

A análise de conteúdo sugerida por Bardin (1979) se estrutura em três fases articuladas entre si. A primeira, denominada pré-análise, configura-se como uma fase organizacional que tem por objetivo a elaboração das idéias iniciais, buscando conduzir

as questões norteadoras que levem a um esquema preciso de desenvolvimento de sucessivas operações, num plano de análise que fundamentará a interpretação final.

A fase posterior, diz respeito ao momento da exploração dos dados coletados, consistindo, pois, na codificação desses dados que são organizados em forma de registros, buscando descrever as características pertinentes ao conteúdo (HOLSTI, apud BARDIN, 1979,p.104). É nesta fase que as categorias de análise foram estabelecidas. As categorias, na análise de conteúdo, se constituem como classes que agregam unidades de registros em dados provenientes, nesse trabalho, dos questionários, das entrevistas e das observações efetuadas nos momentos do Centro de Estudo.

Após essa etapa, explorei os materiais organizados, em constante interlocução com o marco teórico que norteia meu trabalho, a fim de estabelecer as categorias que me auxiliassem a tecer interpretações e explicações acerca dos questionamentos propostos nessa pesquisa e rastrear a literatura sobre a formação continuada de professores.

A seguir, sem a pretensão de uma revisão exaustiva da bibliografia, são apresentadas contribuições de autores que forneceram o embasamento teórico da investigação.

CAPÍTULO II

FORMAÇÃO CONTINUADA NO CONTEXTO DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Para a formação de professores, o desafio consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas. A formação deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia-a-dia dos professores e das escolas.

Mac Bride

Neste capítulo irei apresentar conceitos formação continuada de professores, destacando duas concepções nas quais essas iniciativas formativas podem se assentar. Buscando ampliar essa reflexão, apontarei os modelos teóricos de formação continuada, bem como as possíveis dimensões que podem ser contempladas através dessas organizações. Nessa direção, abordarei as especificidades da estratégia de formação continuada centrada na escola e suas possíveis contribuições no processo de desenvolvimento profissional do professor.

Dentre outros autores, Nóvoa (2000, 2002), Garcia (2000), Candau (2003), Demailly (2000) e Rockwell e Mercado (2000) deram contribuições relevantes para o desenvolvimento desta investigação com as discussões da concepção de formação continuada enquanto processo multidimensional; processo em que o professor é o sujeito do seu próprio processo de desenvolvimento e processo este que tem a escola como lócus privilegiado.

2.1– Buscando compreender os conceitos e os sentidos da formação continuada

Historicamente situada, a escola pública constituiu-se alvo de inúmeras críticas, no que diz respeito à dimensão pedagógica como também à dimensão organizacional. Entretanto, diante das problemáticas que emergem de seu interior, muitas análises sinalizam para a necessidade de melhorias da qualidade do professor. Convencionou-se, assim, culpabilizar o professor pelo fracasso da escola pública (LELIS,1992), bem como, pelos resultados da educação por essa propagada.

Para Nascimento (2003), centralizar no professor as responsabilidades pela baixa qualidade do ensino público evidencia uma análise limitada da problemática, mas é possível que, ao conceber o professor como o grande problema da educação, “ haja uma intencionalidade de desviar o foco de atenção dos problemas de ordem social, política e econômica, como por exemplo, as condições materiais de trabalho do professor, os salários aviltantes, a falta de assessoria, as deficiências dos cursos de formação,...” (p.71).

Nessa direção, Sacristán (2001,p.63) aponta para o fato de que

o discurso pedagógico e social acentua o papel dos professores, talvez devido a uma certa deformação profissional, ou devido a um efeito de ocultação ideológica (consciente ou inconsciente) dos condicionamentos reais dessa prática, ou ainda devido ao fato de essa atitude encobrir o baixo status social da profissão docente.

Diante do paradigma acima delineado, a temática formação de professores assume centralidade nas pesquisas educacionais²⁶ efetuadas nas últimas décadas, sendo investigada em múltiplas dimensões.

²⁶A título de exemplo cito os seguintes estudos: NÓVOA,A.(org.).*Profissão Professor*.Lisboa:Porto editora,2003;GERALDI,C.,FIORENTINI,D. e PEREIRA,E.(orgs.).*Cartografias do Trabalho Docente*.Campinas:Mercado das Letras,2001;ZEICHNER,K. *A Formação Reflexiva de Professores:Idéias e Práticas*.lisboa,Educa:1993;CANDAU,V.M.*Magistério*.Construção Cotidiana.Petrópolis:Vozes, 2000; PAIVA,E. (org.). *Pesquisando a Formação de Professores*.Rio de Janeiro:DP&A, 2003.

No sentido de encontrar caminhos e alternativas para a reconfiguração das práticas pedagógicas docentes e para a melhoria da escola, variados estudos têm como foco a formação continuada de professores, afirmando que tais iniciativas, “juntamente com o lançamento de reformas educativas a nível nacional, surgem como parte integrante dessa resposta.” (FORMOSINHO, 2000, p.238).

Segundo Nóvoa (2002,p.60), “a mudança educacional depende dos professores, da sua formação e também das transformações nas práticas pedagógicas em sala de aula.”O autor sinaliza ainda que nenhuma inovação se dará nos processos formativos sem que se considere a necessidade de inovar as instituições escolares. Logo, as iniciativas de formação continuada devem investir nos projetos das escolas, devendo, portanto, constituírem-se como um projeto permanente, integrado ao cotidiano das escolas e dos professores e não como prática à margem dos projetos organizacionais e profissionais.

Entretanto, percebe-se a existência de variados matizes na forma de conceber a formação continuada de professores, havendo portanto, inúmeras orientações conceituais em torno dessa temática, bem como, diferentes terminologias utilizadas como sinônimos de formação continuada, gerando, com isso, ambigüidades conceituais.

No que concerne aos termos largamente utilizados e sinalizados na literatura, destaca-se treinamento, reciclagem e capacitação, cujos significados expressam diferentes práticas formativas.

As práticas de *treinamento* têm por objetivo tornar um sujeito apto e capaz para realizar um determinado trabalho num prazo estabelecido, buscando, assim, implantar projetos prescritos por outrém. Nessa direção, faz-se portanto, necessário, condicionar ações, modelar comportamentos e esperar reações padronizadas. No dizer de Menezes (2003), essa concepção já embalou e ainda embala muitos programas no campo da atualização pedagógica.

De acordo com Carvalho (2005), os professores, em sua grande maioria, frente aos programas de treinamento, não são capazes de diferenciar os projetos desenvolvidos pela instituição escolar, das propostas geradas e concebidas pelo MEC e/ou pelas Secretarias de Educação. Ainda segundo a autora, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o Programa para Capacitação de Professores (PROCAP) e o Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO), representam estratégias de treinamento e, nesse sentido, não permitem que o professor produza os conteúdos, as metodologias e os objetivos inerentes à tais iniciativas, entretanto, esses programas também se configuram como uma modalidade de formação continuada.

A terminologia *reciclagem* foi largamente utilizada nos anos 80, e trazia em sua conceituação, a idéia de uma prática capaz de efetuar profundas mudanças, possibilidade de manipulação e destruição para posterior atribuição de uma nova função ou forma. Atualmente, utiliza-se o termo para caracterizar processos de modificações de materiais e objetos – reaproveitamento de garrafas, copos, latinhas, e até a transformação do lixo em adubo – o que permite identificar a idéia de uma efetiva transformação, nada pertinente à concepção de atualização pedagógica. Ao abordar a questão da reciclagem, Menezes (2003,p.312) atesta que

Nesta década vimos a implementação de cursos rápidos, descontextualizados, com periodicidade esporádica e abordagens superficiais, implantando ainda a segregação entre aqueles que deles participavam – os reciclados – e os não envolvidos nesse processo de atualização. Os debates atuais sinalizam uma grande redução na utilização deste termo.

Um outro termo identificado na literatura, de forma bastante recorrente, é *capacitação*, que implica no desenvolvimento de habilidades. Nesse sentido, pensar em capacitação remete à idéia da necessidade de buscar patamares cada vez mais elevados de profissionalização, oportunizando “o rompimento com aquela já conhecida [e arraigada] idéia do magistério como um dom ou mesmo um sacerdócio.” (MENEZES, 2003,p.316). A autora alerta que tal significado pode propiciar esse rompimento, mas

também, por outro lado, pode conduzir à idéia de persuasão, convencimento, num sentido doutrinário, de inculcação de idéias .

Como iniciativas de capacitação no campo do magistério, identifico os “pacotes educacionais” implementados, muitas vezes, pelas Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, sendo, portanto, tais estratégias aceitas e incorporadas pelo professor de maneira acrítica, em nome de uma falaciosa melhoria na Educação.

Nos dias atuais, é inegável a existência de programas de formação docente que enfatizam ações de treinamento, reciclagem e capacitação, as quais se materializam nos cursos promovidos pelas secretarias de educação em parceria ou não com instituições universitárias, cursos de especialização e/ou aprimoramento sistematizados nas universidades, oficinas, palestras, entre outros, de caráter presencial ou à distância, cujas finalidades são suprir necessidades imediatas, pautadas na lógica de resultados rápidos, a partir da renovação das práticas pedagógicas docentes. Para Candau (2003), trata-se de uma concepção clássica de formação continuada. Nesse contexto, o professor é, constantemente, compreendido como técnico, e a atividade docente, constitui-se essencialmente instrumental.

Frente à este paradigma, Giroux (2000, p.157) alerta que

Quando os professores de fato entram no debate é para serem objeto de reformas educacionais que os reduzem ao status de técnicos de alto nível cumprindo ditames e objetivos decididos por especialistas um tanto afastados da realidade cotidiana da vida em sala de aula. A mensagem parece ser que os professores não contam quando trata-se de examinar criticamente a natureza e o processo de reforma educacional.

Atualmente, são recorrentes as discussões em torno do conceito de formação continuada e com base nas afirmações ainda de Giroux (2000), articula-se uma concepção de formação continuada relacionada à existência de contextos institucionais responsáveis pela produção de conhecimentos teórico - conceituais necessários à prática docente e, nesse sentido, é recorrente a dicotomia entre teoria e prática, sendo,

portanto, o professor receptor de tais saberes. Trata-se, assim, de uma concepção de formação que não concebe o professor como sujeito da sua própria prática pedagógica, negando-lhe qualquer possibilidade de reflexão acerca das dinâmicas instauradas no cotidiano escolar.

Nos estudos de Menezes (2003, p.318) sobre formação continuada, percebe-se que a origem de tal termo advém da educação de adultos. Logo, a formação continuada “equivale ao prolongamento do sistema escolar ao longo da vida do indivíduo, segundo seu interesse e a solicitação da sociedade.”, implicando, pois no acesso e no domínio do conhecimento.

Para Santos (1998, p.124), é possível compreender a formação continuada como “todas as formas deliberadas e organizadas de aperfeiçoamento profissional do docente, seja através de palestras, seminários, cursos, oficinas ou outras propostas.” Segundo a autora, a formação continuada consiste em iniciativas voltadas para a qualificação do professor, tendo em vista as possibilidades de melhoria de sua prática pedagógica através do domínio e produção de conhecimentos e de métodos articulados ao seu campo de atuação.

Cruz (2000,p.155) compreende a formação continuada de professores como:

as atividades sistemáticas de formação a que se dedicam os professores e os chefes de estabelecimentos de ensino após a sua titularização profissional inicial, com vista essencialmente ... a melhorar os seus conhecimentos, as suas competências e as suas atitudes profissionais, de modo a assegurar, com eficácia, a formação dos alunos.

Partilhando dessa concepção, Nascimento (2003,p.70) afirma que a formação continuada de professores é entendida como:

[...] toda e qualquer atividade de formação do professor que está atuando nos estabelecimentos de ensino, posterior à sua formação

inicial, incluindo-se aí os diversos cursos de especialização e extensão oferecidos pelas instituições de ensino superior e todas as atividades de formação propostas pelos diferentes sistemas de ensino.

Assim, é possível afirmar que a formação continuada é temporalmente posterior á formação inicial, embora uma iniciativa pressuponha a outra e devam se completar na formação dos docentes que estão atuando no magistério.

Na década de noventa, o termo formação continuada se torna recorrente, face às grandes mudanças na sociedade – globalização, inovações tecnológicas, entre outras - que sinalizam a emergência da configuração de novos pensamentos acerca da formação docente, seja no âmbito inicial ou no que diz respeito às iniciativas de formação continuada. Nessa direção, faz-se necessário conceber a formação continuada como idéia de ação permanente, como processo e como trajetória de vida pessoal e profissional. Esse paradigma, então, sinaliza a urgência da “construção de patamares cada vez mais avançados de saber ser, saber-fazer, fazendo-se.” (PORTO, 2003, p. 14).

Partindo dessa breve caracterização acerca das terminologias identificadas na literatura para caracterizar o processo de continuidade na formação docente, e suas variadas finalidades, optei nesse trabalho, em utilizar o termo formação continuada, articulando-o à idéia de desenvolvimento pessoal – produzir a vida – e de desenvolvimento profissional – produzir a profissão docente. (NÓVOA,2000).

2.2 – Modelos teóricos de formação continuada de professores

Tendo por objetivo avançar no entendimento acerca da questão formação continuada de professores e conseqüentemente, acerca de suas concepções, trago para análise a contribuição de Demailly (2000), que buscando sistematizar e

esclarecer as variadas concepções de formação continuada de professores, identifica os principais tipos de organização possíveis.

De acordo com Demailly (2000), os modelos formais de formação continuada de professores são:

- A forma universitária – Caracteriza-se pela adesão voluntária de seus participantes, tendo como objetivo a transmissão do saber teórico produzido pelos mestres.

- A forma escolar – Composta pelos “cursos” de caráter obrigatório que são organizados por um poder legítimo (estado, nação ou igreja), sendo ministrados pelos seus representantes, tendo em vista à propagação de seus objetivos.

- A forma contratual – É caracterizada pela relação contratual entre os pares observados nesta dinâmica: formador e formando, existindo parceiros e, portanto, uma relação contratual que permite a seleção do programa e das modalidades materiais e pedagógicas da aprendizagem.

- A forma interativa-reflexiva – Observada nos processos de formação que pretendem encontrar soluções *para* os problemas reais observados no cotidiano profissional dos agentes participantes, estimulando assim, um empenho mútuo pautado num movimento teórico e reflexivo. Neste modelo de formação os formandos assumem-se também como formadores.

A autora acredita que no plano coletivo, a forma “interativa-reflexiva” parece adequar-se mais às demandas presenciadas no cotidiano pedagógico dos professores, visto que estimula “ a capacidade de resolução de problemas, isto é, um misto de saberes com estatutos muito diversos, que são produzidos e não transmitidos na

relação pedagógica que caracteriza a formação.” (idem, p. 145), ou seja, possibilita a construção de novos saberes profissionais frente aos problemas encontrados.

Sacristán (2001,p. 90) também afere legitimidade à este modelo teórico de formação continuada, pois afirma que “ o ensino, como atividade racional ou reflexiva, como um fazer em que se mede cada passo dado e em que cada opção, é fruto de um processo de deliberação, é uma prática utópica a que se aspira.”

Para Nóvoa (2002), pensar em formação continuada de professores, implica pensar na criação de redes de formação participada, isto é, práticas que permitam compreender a totalidade dos sujeitos a partir do dinamismo desse processo formativo. Nessa direção, para o autor, a socialização e a troca de conhecimentos e experiências entre os professores parece ser um dos caminhos que oportunizam a produção de saberes reflexivos.

Analisando e sintetizando os modelos teóricos de formação continuada de professores organizados por Demailly (2000), Nóvoa (2002) acredita ser possível agrupá-los em duas grandes categorias:

- Os Modelos Estruturantes – Pautados na lógica da racionalidade técnica, objetivando a transmissão de saberes. Estão incluídos nessa perspectiva as formas universitária e escolar apontadas por Demailly;
- Os Modelos Construtivistas – Concebidos a partir de um movimento reflexivo e contextualizado para a organização dos dispositivos de formação continuada. Enquadram-se neste grupo as formas contratual e interativo-reflexivo apresentadas por Demailly.

Segundo Nóvoa (2002) e Demailly (2000), os “modelos estruturantes” apresentam resultados mais eficientes a curto prazo, entretanto, Nóvoa (2002) defende os modelos construtivistas, baseando-se na necessidade de conceber a formação

continuada como possibilidade para a mudança educacional e para a redefinição da profissão docente.

As organizações propostas por Demailly (2000) e Nóvoa (2002) devem ser entendidas como modelos teóricos de análise e não como formas práticas de intervenção, visto que, os próprios autores atestam a impossibilidade destas formas se encontrarem isoladas nas práticas de formação docente.

Na perspectiva de Nóvoa (2002, p.21), “as estratégias de formação continuada são necessariamente híbridas, apelando segundo uma coerência própria e contextualizada a diferentes contributos teóricos e metodológicos”.

De posse de tais constatações, é possível afirmar a existência, muitas vezes, de formas mistas de organização dos programas de formação continuada de professores, visto que, a partir das exigências e necessidades de cada contexto procura-se adaptar os modelos teóricos existentes, mesclando-os entre si. Em verdade, busca-se as especificidades de cada modelo para, com isso, compor uma proposta formativa de acordo com os objetivos pretendidos.

2.3 – Dimensões da formação continuada de professores

Nóvoa (2002) valida o pressuposto de que a formação continuada deve ter como objeto o desenvolvimento docente, e o concebe como o processo que se dá na trajetória de vida do professor, integrando os aspectos pessoais, profissionais e sociais.

Faz-se necessário, então, apontar um primeiro questionamento acerca de quem é este professor que se pretende formar. Segundo Oliveira (2000,p.230), “o professor deve ser um Ser capaz de comunicar, de estar num grupo, de criar espaços para que esse se possa exprimir integralmente, transformando os espaços pedagógicos, dentro

e fora da aula, em espaços de descobertas.” Logo, entendo esse professor como sujeito que promove mudanças efetivas em sua prática pedagógica, em consonância com as mudanças sociais mais amplas. Esse professor, portanto, é aquele capaz

[...] de fazer, de reconstruir, de não se entregar, de recusar burocratizar-se mentalmente, de entender e de viver a vida como processo. O professor tem o dever de reviver, de renascer a cada momento de sua prática docente. (Freire, 1991, p.103)

Nesse sentido, entendo ainda que o professor que se deseja formar deve ser um profissional consciente do seu poder de transformação social, professor esse que saiba efetuar articulações entre a sala de aula e as questões processadas no contexto social mais amplo, um professor comprometido como pessoa, como cidadão e como profissional autônomo, crítico, reflexivo e colaborador.

Considerando essas especificidades, é correto afirmar que a formação continuada, bem como todo processo educativo, constitui-se na perspectiva da multidimensionalidade, uma vez que cada uma das dimensões tem a ver com todas as outras e só adquire sentido pleno no todo que as integra (ALARCÃO, 2003).

Buscando aprofundar, didaticamente, o significado dessas dimensões, tomo por base em alguns estudos que têm considerado tais dimensões no âmbito da formação continuada de professores.

A dimensão pessoal e social da formação sinaliza para uma realidade de imbricamento entre o aspecto psicológico e social do ser humano, considerando como suporte a parte biológica e física. A partir da premissa de que o conhecimento constitui-se como um processo de construção ativa do sujeito, Tavares et al (2000, p.92) afirmam que “o conhecimento acerca do mundo é inseparável do conhecimento acerca de si próprio” e compreendem que as iniciativas de formação continuada poderão e deverão ser intencionalizadas no sentido de promover, progressivamente, níveis mais complexos e elaborados de auto-conhecimento. “A

formação não pode ser planejada ignorando a natureza e as características psicossociais do ato educativo e os contextos institucionais e sociais que enquadram as práticas dos professores.”(idem,p.104). Em seus estudos, esses investigadores, afirmam que os professores ensinam não somente o que sabem, mas também aquilo que são, e concluem que a formação docente é mais uma maneira de desenvolvimento do homem adulto do que uma forma de ensinar a ensinar.

Segundo Cardoso (2000) a dimensão da especialidade busca “atualizar” o universo de conhecimentos dos professores e reavaliar, permanentemente, de forma crítica, os saberes escolarizáveis. A partir da constatação de que as mudanças que permeiam a sociedade atual – inovações tecnológicas, crescente produção científica, mudanças culturais – submetem os conteúdos escolares a um ritmo frenético de transformações, os autores sinalizam que os professores devem ter acesso à variados meios e canais que lhes permitam a atualização de seus conhecimentos.

Travassos (2000) aponta a importância da dimensão pedagógica e didática da formação de professores para o exercício do magistério, visto que, segundo o autor, a grande maioria dos professores saem das universidades com uma formação predominantemente científica, não pedagógica e, portanto, não orientada para o ensino. Tal dimensão diz respeito aos conhecimentos que advém das ciências da educação e a definição dos conteúdos desta formação deve estar comprometida com a realidade na qual os professores estão atuando. Travassos (2000, p.139) diz que não se trata de uma formação somente para cultura geral, desgarrada das problemáticas reais e concretas da prática pedagógica, outrossim, “é uma formação para a ação e uma ação para a formação e para uma mais eficaz intervenção educativa na escola e/ou na sala de aula.”

A última dimensão identificada, refere-se à valorização do potencial expressivo e criativo e expressivo dos docentes e ao conseqüente aproveitamento dessas potencialidades no processo ensino/aprendizagem, constituindo a dimensão expressivo-comunicativa. Compreende-se que se os professores conseguirem

expressar-se com liberdade e imaginação, livres de complexos e tabus, estes poderão mais facilmente criar situações que estimulem a criatividade dos alunos. Oliveira (2000,p. 91-92) aponta para o fato de que arte e criatividade estão intimamente articuladas, porém ressalta que a arte pode significar “uma atitude perante a vida, um meio de exprimir os nossos sentimentos e emoções, dando-lhes uma expressão concreta. E continua“ Arte é também a consciência sensível das coisas que nos rodeiam e que se manifesta num conjunto de atividades e experiências, que finalmente se organizam criativamente, numa nova forma.” É, pois, nessa perspectiva, que o favorecimento da expressividade e da criatividade integra a formação de professores.

A caracterização das dimensões acima sinalizadas, foi feita buscando uma discussão teórica acerca dos inúmeros aspectos que podem fazer parte das estratégias de formação continuada de professores. A formação de professores deve se assentar, assim, na idéia de permanência e amplitude e portanto, é concebida como um processo global, assegurando a formação integral da pessoa, do cidadão e do profissional.

2.4 – O desenvolvimento profissional do professor

A concepção de formação continuada veiculada nessa investigação, articula-se ao desenvolvimento profissional do professor e, nesse sentido, remete à idéia de evolução, de trajetória, de continuidade.

De acordo com Garcia (2000), os termos formação continuada, formação em serviço, reciclagem, desenvolvimento profissional e desenvolvimento de professores foram utilizados durante algum tempo como conceitos equivalentes, entretanto, nesse trabalho, entendemos desenvolvimento profissional do professor como qualquer atividade ou processo que tem por objetivo “melhorar a capacidade de controle sobre

as próprias condições de trabalho no estatuto profissional e na carreira docente” (OLDROYD e HALL²⁷, 1991, apud GARCIA, 2000,p.138).

Segundo Santos (1998), o conceito de desenvolvimento docente é recente e sua relevância é sinalizada somente nos anos de 1980, com a crítica ao modelo de formação de professores vigente no período anteriormente citado, pautado na lógica da racionalidade técnica.

Nesse contexto histórico, os professores buscavam se colocar no centro de tais discussões, fazendo emergir estudos e investigações acerca da temática profissionalização e/ou proletarização do magistério, carreira profissional, pensamentos, valores e crenças do professor.

O conceito de desenvolvimento profissional dos professores identificado na literatura contemporânea, pressupõe uma concepção de formação docente que valorize o caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança. Tal abordagem apresenta a necessidade de resolver os problemas que emergem dos cotidianos das instituições escolares nas quais os professores atuam, sinalizando o caráter coletivo dessas iniciativas.

Garcia (2000) cita as contribuições de Dillon-Peterson²⁸ (1990) e de Heidman²⁹ (1990) sobre o desenvolvimento profissional dos professores. Para o primeiro autor, trata-se de

Um processo concebido para o desenvolvimento pessoal e profissional dos indivíduos num clima organizacional de respeito, positivo e de apoio, que tem como finalidade última melhorar a aprendizagem dos alunos e a auto-renovação contínua e responsável dos educadores e das escolas.

²⁷ OLDROYD, D. e HALL, V. Managing Staff Development. London: Paul Chapman, 1991.

²⁸ DILLON-PETERSON, Elisabeth. Staff Development for the social studies teacher. USA: new books, 1990.

²⁹ HEIDAMN,K. Development and the processo f teacher change. Washington: bookmaker, 1990.

Na mesma direção caminha Heidman (1990) quando afirma que

O desenvolvimento de professores está para além de uma etapa informativa; implica a adaptação às mudanças com o propósito de modificar as atividades instrucionais, a mudança de atitudes dos professores e melhorar o rendimento dos alunos. O desenvolvimento de professores preocupa-se com as necessidades pessoais, profissionais e organizacionais.

Diante de tais percepções, é possível articular a idéia de desenvolvimento profissional docente à uma perspectiva de formação enquanto continuum, visto que, tal processo se consolida ao longo da carreira do professor, sendo constituído por valores, crenças, representações, significados e conhecimentos teórico-conceituais responsáveis pela produção de sua própria profissão.

O desenvolvimento profissional do professor, então, pode ser compreendido como um conjunto de processos e estratégias que oportuniza a reflexão dos professores sobre a sua própria prática pedagógica, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático e estratégico, sendo estes capazes de aprender com suas vivências.

Doyle (2003) salienta que o desenvolvimento profissional dos professores também está intrinsecamente relacionado com a melhoria das suas condições de trabalho, com a possibilidade institucional de maiores índices de autonomia e capacidade de ação dos professores, tanto no plano individual, mas sobretudo, no âmbito coletivo.

Apropriando-me do dizer de Doyle (2003), posso supor que a partir do desenvolvimento profissional dos professores é possível contar com a existência de professores capazes e comprometidos com a criação de escolas mais participativas, onde esses docentes sejam inovadores e efetuem adaptações curriculares; onde as salas de aula sejam locais de pesquisa, de experimentação, colaboração e

aprendizagem; onde os alunos se apropriem efetivamente das produções culturais e do conhecimento científico e se desenvolvam plenamente, como cidadãos críticos.

As percepções sobre o desenvolvimento profissional do professor veiculadas nessa pesquisa sinalizam a necessidade de conceber a atividade docente como prática reflexiva (ZEICHNER,1998), estimulando a instauração, no cotidiano escolar, de práticas investigativas acerca das dinâmicas tecidas pelos próprios professores, aproximando-se, assim, de uma perspectiva emancipatória da profissão.

Entendo, assim como Nóvoa (2002) e Zeichener (1998) que um profissional reflexivo é aquele capaz de romper com a lógica da racionalidade técnica – lógica que impõe ao professor os saberes considerados científicos, pautados na perspectiva hegemônica – validando os saberes e conhecimentos desenvolvidos no cotidiano da escola, da sala de aula, no espaço onde o professor atua e vivencia situações problemáticas que o convidam a tomar decisões imediatas. Certamente, essas situações, estimulam um movimento efetivo de reflexão compartilhada.

Destaca-se, então, nessa trajetória, uma valorização dos saberes que o professor é portador, articulando-os, de forma recorrente, às referências teórico-conceituais que legitimam sua profissão e sua prática pedagógica, pois entendo, assim como Betancourt (1991, p.50-51) que

O fato de que a prática constitui um ponto de partida significa que a teorização vai vincular-se, vai “amarrar-se” a uma problemática concreta, evitando a dispersão em temas alheios à realidade. Por isso, a teorização não é um fato intelectual, desligado da prática, mas sim um processo ordenado de abstração, uma visão mais profunda da realidade, um novo olhar crítico e criador para a prática: é desenvolver a capacidade de pensar com nossa própria cabeça. É pensar o “Por quê?” e o “Para quê?” das coisas, mas sempre ligado à prática e à realidade.

Na visão de Nóvoa (2002), a idéia de desenvolvimento profissional articula-se à um saber de referência que o adulto é portador, sendo este constituído por múltiplas vivências e pela identidade dos professores. Tal percepção, então, assenta-se em um

ideário de formação continuada que valida as experiências profissionais, ou seja, propostas formativas que têm como referência as dimensões coletivas, que envolvem o conjunto de professores, contribuindo, assim, para a emancipação profissional e, conseqüentemente, para a consolidação de uma profissão que se faz autônoma no processo de produção dos seus valores e saberes/fazeres.

2.5 – A formação continuada centrada na escola

Dillon-Peterson (1990, apud GARCIA, 2000, p. 138) afirma que os programas de formação continuada de professores pautados no ideário do desenvolvimento profissional conforme já apontado anteriormente, negam a concepção individualista e celular das práticas habituais de formação permanente – capacitação, reciclagem, aperfeiçoamento e treinamento³⁰ apontando para a importância da escola como *lócus* privilegiado para a organização dessas estratégias formativas.

De acordo com Rockwell e Mercado (2000,p.71), “A escola é o contexto principal de convivência dos professores. O isolamento da aula se rompe, potencialmente, na escola.” É, pois, nesse cenário, espaço do trabalho docente, que se torna possível a reflexão coletiva sobre a prática real, a partilha, a busca de soluções para as problemáticas vivenciadas no cotidiano, movimentos que podem constituir-se como instrumentos relevantes de formação dos professores.

Salientando a perspectiva da coletividade frente às dinâmicas de formação continuada, Nóvoa (2002) chama a atenção para o fato de que a aprendizagem em comum facilita a consolidação de dispositivos de colaboração profissional. Para o autor, a articulação entre a investigação sobre o real, o desenvolvimento profissional dos professores e os projetos educativos das organizações escolares irá favorecer a produção de novas instituições escolares.

³⁰ As características dessas estratégias foram sinalizadas no início deste capítulo.

Considerando tais prerrogativas, posso compreender que a formação de professores deve ser encarada como um processo permanente, integrado no cotidiano das escolas e dos professores, configurando-se como possibilidade para inovações e de “procura aqui e agora dos melhores percursos para a transformação da escola.” (NÓVOA,2000,p.26)

Com a mesma convicção, Dillon-Peterson (1990, apud GARCIA, 2003, p. 153), ao abordar o desenvolvimento profissional do professor, afirma que este não ocorre no vazio, mas inserido em um contexto mais vasto de desenvolvimento organizacional.

Com base nos princípios defendidos por Doyle (2003), assumir com seriedade a relação intrínseca que há entre o desenvolvimento da escola e o desenvolvimento profissional dos professores nos permite entender a escola como a instância básica para mudar e melhorar o ensino. Para o autor, se este princípio for assumido, pode-se então, começar a “compreender a importância que têm inúmeras dimensões que até agora têm sido de competência dos especialistas em organização escolar, entre as quais, a organização curricular.” (idem,p.34).

Fenstermacher ³¹(2000, apud GARCIA, 2003,p. 283) concorda com Doyle (2003), quando atesta que

O desenvolvimento do profissional é muito mais do que proporcionar um serviço a um professor ou a um grupo de professores. Inclui também a dinâmica organizacional da escola, como o clima, a estrutura de autoridade, as normas que definem as relações entre o pessoal da escola, a natureza das comunicações numa escola ou num distrito, e os papéis e responsabilidades do pessoal que pertence à organização.

Entretanto, defender iniciativas de formação continuada de professores centradas nas escolas, não significa conceber este espaço como uma instância isolada e fechada ao conhecimento produzido em outros âmbitos, entre os quais, a

³¹ FENSTERMACHER, G. The knower and the know: the natures of knowledge in research on teaching. Washington: bookmaker, 2000.

universidade. Concordo com Teodoro (2000) em considerar as instituições universitárias como um sistema de recursos a serviço dos projetos da escola centrados na resolução dos problemas aí percebidos e como auxílio na inovação das práticas aí instauradas, e não como espaços capazes de assegurar de forma preponderante, a formação continuada. Nessa perspectiva, considerando a escola espaço natural e privilegiado para a formação continuada, penso que tais estratégias se estruturam em torno de projetos de ação, viabilizando que o fazer ceda lugar ao saber-fazer reflexivo, entendido como percurso que ocorre na indissociabilidade teoria/prática, condição fundamental para a construção de novos conhecimentos e de novas práticas: reflexiva, inovadora, autônoma e transformadora.

Mais uma vez, encontro apoio em Nóvoa (2002) quando este nos convida a valorizar na atualidade, paradigmas de formação continuada que promovam uma autonomia contextualizada da profissão, valorizando a preparação de professores reflexivos, “que assumam a responsabilidade do seu desenvolvimento profissional e que também participem como protagonistas no desenvolvimento de políticas educativas”.(p.54).

De acordo com Schön (2001,p.87) a prática reflexiva deve permear todos os estágios de formação e as práticas profissionais de forma recorrente, cabendo, portanto, aos responsáveis pelas instituições escolares, garantir a existência de espaços para a instauração desse movimento, recuperando, com isso, o espaço pedagógico dentro das escolas. Validando essa percepção, o autor defende a idéia de que “os responsáveis escolares que queiram encorajar os professores a tornarem-se profissionais reflexivos devem tentar criar espaços de liberdade tranqüila, onde a reflexão-na-ação seja possível.”

Penso ser relevante e significativo elencar as possíveis contribuições³² que as estratégias formativas organizadas na escola podem proporcionar frente ao processo de desenvolvimento profissional docente:

- o desenvolvimento da consciência reflexiva, através de práticas de reflexões contínuas sobre o trabalho docente, em busca de soluções para os problemas reais e concretos que emergem do cotidiano escolar;
- a articulação teoria/prática, configurando-se como um importante instrumento de “atualização” dos professores;
- a socialização de experiências bem sucedidas, que sendo submetidas ao grupo, podem facilitar o processo de construção e apropriação dos saberes docentes pelos próprios professores;
- a construção do projeto político-pedagógico da escola, pautado na reflexão, no aprofundamento teórico, na discussão efetiva sobre a prática docente, que, enquanto construção coletiva, podem viabilizar a construção de um projeto que móbile a comunidade educativa;
- o desenvolvimento do potencial criativo e expressivo do professor;
- o fortalecimento da consciência do educador como agente de transformação social, sujeito político comprometido com a educação;
- a construção de um referencial teórico que fundamente a prática pedagógica do grupo docente.

³² Estas contribuições são sinalizadas por MENDONÇA (1991); FREIRE (1991); LELLIS (1992); CARDOSO (1991) e SCHON (2000) .

Tais contribuições indicam a necessidade de se abrir espaços/tempos no interior das escolas no sentido de assegurar a instauração de práticas formativas organizadas em torno dos problemas identificados e das temáticas propostas pelos professores, afim de quebrar preconceitos arraigados, favorecer o acesso ao conhecimento científico e permitir que os professores possam “traçar o seu caminho de formação, aprofundar uma ou outra das dimensões do seu ser profissional, respeitando contudo, as exigências da comunidade em que se insere.” (ALARCÃO,2003,p.54).

É, pois, com base nestes referenciais teóricos que busquei investigar a iniciativa de formação continuada de professores proposta pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, centrada no âmbito de uma escola que integra tal sistema de ensino.

CAPÍTULO III

OS CENTROS DE ESTUDOS NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO

O futuro existe na medida em que eu ou nós mudamos o presente. E é mudando o presente que a gente fabrica o futuro; por isso, então, a história é possibilidade e não determinação.

Paulo Freire

Este capítulo tem como objetivo caracterizar o período do surgimento dos Centros de Estudos na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro, suas estruturas e objetivos .

A denominação Centros de Estudos é atribuída aos momentos em que o corpo docente de uma determinada escola se reúne, no coletivo para discutir e analisar a prática pedagógica da escola.

Para a construção deste capítulo, busquei fazer um levantamento das diferentes regulamentações (Portarias, Decretos e Deliberações) relativas aos Centros de Estudos e realizei entrevistas com os profissionais da Secretaria Municipal de Educação e da 2ª Coordenadoria Regional de Educação do Município do Rio de Janeiro .

3.1- O surgimento dos Centros de Estudo na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro

No período que antecedeu a década de 90, não havia nas escolas da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro espaços e tempos garantidos para reflexões coletivas acerca da prática pedagógica. Na grande maioria das vezes, os professores se reuniam somente nos momentos destinados aos conselhos de classe (ação coletiva) e nos momentos destinados ao planejamento das aulas (sistematização individual ou coletiva). Entretanto, tais práticas não privilegiavam discussões pedagógicas mais amplas (análise de problemáticas que emergiam do chão de tais organizações escolares, questões referentes à metodologia, estrutura curricular, entre outras). Ao contrário, essas ações também destinavam-se à divulgação de informações gerais oriundas da Secretaria Municipal de Educação.

Contrariando essa lógica, e buscando possibilidades para reinventar o cotidiano da escola pública, alguns professores se aproximavam de seus pares em variados momentos – no horário do recreio ou no horário da saída, quando se encontravam nos corredores das instituições escolares – na tentativa de partilhar vivências e problemas que emergiam de suas salas de aula. Os depoimentos das professoras Maria e Beth são indicativos da ausência na escola de um momento formal de discussão e análise dos problemas que enfrentavam na docência.

Trabalho no município desde 1980. Sempre atuei junto à crianças na faixa etária de 8 anos. Sempre necessitei de um espaço para dividir com meus colegas, os problemas que vivenciava em minhas salas de aula. Naquela época, pensava: não sou capaz de resolver essa situação! Será que alguém já teve a mesma experiência? Seria bom dividir minhas angústias e encontrar juntos, maneiras para solucionar esses problemas. Me sentia sozinha. Tinha medo de continuar, pois precisava acertar, fazer com que os alunos construíssem aprendizagens, por exemplo. Então, conversava com as outras professoras no horário do recreio, no pátio. Dessa maneira, trocávamos experiências, sugeríamos atividades á outros colegas, em síntese, abordávamos assuntos do interesse de nosso grupo.

Lecionei na Rede por cerca de 20 anos. É muito tempo! Quando conseguíamos um tempinho para estarmos juntos, procurávamos encontrar soluções para os problemas que enfrentávamos em nosso dia-a-dia, que envolvia as nossas salas de aula. Partilhávamos também nossas preocupações acerca das crianças, não só considerando o desenvolvimento cognitivo, mas também, aquelas que diziam respeito à dimensão afetiva, familiar.

No que concerne aos momentos destinados à prática do planejamento, os professores deveriam reservar duas horas/aula semanais, após a carga horária destinada à atuação em sala de aula, para atividades complementares, tais como, organização das aulas, conforme expressava o Decreto Nº 2488 (Secretaria Municipal de Educação/RJ, 1980).

Até 1986, as unidades escolares, em sua grande maioria, não exigiam a permanência dos docentes na escola para a organização dessas dinâmicas, fato que me permite afirmar que, frente à tal iniciativa, a perspectiva da coletividade não era facilitada. Com base em depoimentos de algumas professoras que vivenciaram esse momento, o número de professores nas escolas nessas “reuniões” era bastante reduzido.

No final do ano de 1986, a Secretaria, através do Ofício Nº 938, sugere, que a carga horária de duas horas semanais fosse utilizada na realização de reuniões por série, passando a exigir, assim, a permanência do professor na instituição escolar nos momentos destinados às reuniões pedagógicas. A prática do planejamento, então, a partir desse período, deveria ser organizada no interior das escolas, por segmentos ou áreas de estudo.

Nas investigações que realizei junto à escola pesquisada, não encontrei os registros – atas, memorandos, ofícios – acerca da organização de tais momentos. No sentido de legitimar tais prerrogativas, recorri à assistente da diretora de Educação, da E/EDED (Divisão de Educação), atuante na 2ª Coordenadoria Regional de Educação, instância da qual a Escola Municipal Professora Adriana Monteiro é integrante. De acordo com essa profissional, a partir da sinalização oficial, buscou-se garantir a existência de momentos de reflexão coletiva sobre a prática pedagógica docente.

Atestávamos tal emergência, uma vez que estávamos, e estamos, comprometidos com a qualidade da educação pública. Embora a Secretaria não apontasse diretrizes para a organização dos Centros de Estudos – dia da semana para a organização, temáticas e textos a serem discutidos, etc – acreditava-se que as escolas iriam encontrar seus caminhos, em busca de uma proposta educativa de qualidade. No entanto, essa proposta ainda não era suficiente. Havia muitas escolas que liberavam os professores desses momentos, permitindo que o planejamento das aulas fosse realizado em suas casas. Não havia seriedade. Poucas eram as unidades escolares que aproveitavam legitimamente essas reuniões. Algumas escolas extrapolavam o tempo previsto pela Secretaria para a realização dos Centros, pois naqueles contextos, os professores, ou melhor, os educadores – professores, coordenadores, orientadores e diretores – estavam de fato tentando encontrar possibilidades para fazer um ensino público diferente.

Em consultas realizadas junto à Secretaria Municipal de Educação, constatei que tal estruturação se prorrogou até junho de 1990. No mês de julho foi elaborada a Portaria E/EDGE Nº 17/³³, normas estas que preconizavam a necessidade de um espaço sistematizado no interior das escolas da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro destinado à reflexões coletivas “ para a construção da solidariedade profissional” e não somente, para a elaboração de planos de aulas. Ainda com base nesse documento, é correto afirmar que, buscava-se encontrar possibilidades para implementar o projeto pedagógico do sistema educacional, “direcionado para uma escola pública democrática e de qualidade” (idem). Diferentemente do Ofício Nº 938/86, essa Portaria preconizava que:

- As unidades educativas (UEs) devem organizar seus horários de forma a possibilitar o trabalho conjunto com o nível central, o encontro dos professores e de suas equipes;

- Cabe à Unidade Educativa , considerando sua realidade específica, organizar-se internamente com vistas a facilitar o encontro dos profissionais que nela atuam, sendo:

³³ A cópia da portaria obtida na 2ª CRE e encontra-se em anexo.

- Professores I (5ª à 8ª séries) – 4 horas semanais destinadas às atividades pedagógicas deverão ser utilizadas para discussão e aprofundamento das questões curriculares, ligadas aos aspectos culturais, comunitários, pedagógicos e administrativos.

- Professores II (educação Infantil à 4ª série) – 2 horas semanais destinadas às atividades acima delineadas.

Vale ressaltar que, considerando tal organização, embora tivessem autonomia para estruturar tais momentos nos dias da semana de sua preferência, as unidades educativas deveriam comunicar ao Departamento Geral de Educação, órgão vinculado à secretaria, os horários e datas destinados à tais reuniões. Cabia também às instituições escolares, selecionar as temáticas que seriam abordadas em tais encontros, bem como as metodologias e dinâmicas aí instauradas. Rosa, assistente de direção da 2ª Coordenadoria Regional de Educação, delinea, de forma bem sintética, a organização e as finalidades dos Centros de Estudo no ano de 1991.

Em 1991, recebi o convite para atuar na Divisão de Educação da 2ª CRE. Minhas funções seriam, basicamente, organizar cursos para os professores da rede, considerando a proposta educativa desse sistema educacional, e acompanhar a realização dos Centros de Estudos nas escolas das unidades educativas que faziam parte dessa coordenadoria. Visitava muitas escolas e essa prática era muito importante, pois nós da CRE, estávamos sempre em contato com a Secretaria. Particpei de muitos Centros. Havia escolas que realizavam Centros de Estudos maravilhosos, pois o foco de reflexão era a própria unidade educativa. Se os professores sinalizassem dúvidas acerca de uma metodologia instaurada, por exemplo, o grupo se reunia e buscava materiais teóricos sobre tal temática. Realizavam as leituras e nos Centros de Estudos, discutiam o problema que vivenciavam em articulação com os textos. Havia momentos, em que as leituras eram realizadas em casa, outras vezes, eram sistematizadas coletivamente, no horário das reuniões. Também havia professores que contavam suas experiências bem sucedidas na sala de aula, considerando, por exemplo, uma prática de avaliação efetivada. O tempo destinado aos encontros favorecia essa troca. É importante lembrar que os alunos não ficavam sem aulas; as reuniões aconteciam após o horário das aulas. A remuneração era garantida, uma vez que os espaços destinados ao planejamento faziam parte do horário de trabalho do professor.

Entretanto, segundo os depoimentos de Rosa, havia muitas escolas que não concretizavam, naquele período, os reais objetivos dos Centros de Estudos, instaurando, nesses espaços e tempos práticas distanciadas da proposta preconizada pela Portaria E/EDGE Nº 17/1990, permitindo, com isso, que os Centros perdessem sua especificidade.

Rosa destaca ainda a pouca experiência das escolas neste processo para a organização de um trabalho coletivo.

Embora pude vivenciar experiências positivas, a grande maioria das escolas não estavam engajadas nesse processo de pensar a prática pedagógica. Assim, os Centros de Estudos eram os momentos em que o grupo se reunia, por exemplo, para criticar a Secretaria e as posturas sustentadas pelos alunos, para vender variados produtos e até para comentar cenas da novela das 8 . Nós nos apropriávamos dessas ações, da falta de interesse dos professores diante das reuniões, e partilhávamos com a Secretaria, a fim de encontrarmos novos caminhos para a realização dos Centros.

No ano 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9394, estabeleceu orientações acerca da educação brasileira, possibilitando aos sistemas educacionais, buscar suas especificidades. Uma das dimensões relevantes na nova legislação, dizia respeito às iniciativas de formação continuada e à prática do planejamento das ações pedagógicas, conforme expressa o artigo 67:

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

V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho.

Nesse cenário de mudanças significativas, chamava a atenção da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro, o quantitativo de alunos que evadiam da

escola e que eram reprovados de forma recorrente. Face à instauração do fracasso escolar nesse sistema educacional, identificou-se a necessidade de criar mecanismos para propiciar maiores oportunidades de escolarização desses alunos.

Analisando tal problemática, os educadores que participavam dessas discussões, junto com o sistema central de ensino, entenderam que fazia-se necessário reorganizar o tempo e o espaço para a construção das experiências curriculares. Subjacente à tais princípios, residia a concepção de que a aprendizagem deveria se consolidar de forma contínua e sem interrupções. Negava-se, assim, a fragmentação do processo ensino /aprendizagem, característica inerente ao sistema de seriação.

No sentido de atender à tais demandas, a Secretaria, estabeleceu novas orientações curriculares, iniciando aí, as reflexões sobre a organização do sistema educativo na perspectiva dos ciclos.

Buscando ampliar essas reflexões, em 1998, a Secretaria Municipal de Educação preconizou novas normas para a realização dos Centros de Estudo nas unidades educativas, materializadas na Portaria E/EDGE Nº 7, que considerava :

- O Núcleo Curricular Básico Multieducação afirma a importância de a escola promover reuniões e encontros de forma sistemática, nas quais a proposta pedagógica seja discutida, tornando melhor a qualidade do processo ensino/aprendizagem

E estabeleceu :

- Art 1º - Dos Centros de Estudo

§ 1º - Os Centros de Estudo coletivos serão realizados nos meses de março, maio, junho, agosto, outubro e novembro;

§ 2º - Um dos Centros de Estudo será utilizado para a discussão, avaliação e (re)planejamento do Projeto Pedagógico da Escola, sendo, portanto, um espaço de reflexão conjunta sobre o trabalho global da escola.

§ 3º - Quatro horas destinadas aos Centros de Estudo, para professores I (5ª à 8ª séries) e Professores II (educação Infantil à 4 série), considerando os meses sinalizados para a realização desses encontros, que constarão do horário dos professores e do horário das escolas.

Essas diretrizes apresentavam uma nova configuração para a organização dos Centros de Estudos. No entanto, nesse processo de mudança, a contribuição do professor é fundamental, a fim de que fosse possível traçar, de forma coletiva – professores, instâncias intermediárias (Coordenadorias Regionais de Educação) e instância central de ensino – as finalidades dessa estratégia formativa.

Esse novo formato dos Centros representava para nós, que atuávamos e atuamos ainda na Secretaria, uma possibilidade de renovação do nosso sistema de ensino. Tínhamos por objetivos mudar os rumos de nossas práticas, até mesmo, os nossos propósitos. Mas nessa caminhada rumo ao novo, precisávamos da cooperação dos professores. Por isso, era fundamental sensibilizar a classe docente para participar dessas discussões. Era necessário fazer um amplo diagnóstico de nossas escolas, olhar para seus problemas, para as dificuldades que os próprios professores encontravam no cotidiano escolar. A idéia era coletar dados para que juntos, professores e o sistema central de ensino, pudéssemos implementar as mudanças necessárias. Não estávamos certos de que a organização do ensino ciclado, por exemplo, iria contribuir para a melhoria da educação. Era preciso ouvir os professores, porque esses, juntos com os alunos, eram os principais agentes dessas escolas. (Inês, funcionária da Secretaria)

Considerando os depoimentos da professora Inês, é possível perceber a relevância que a Secretaria aferiu aos professores que integravam essa rede de ensino, no desenvolvimento de uma estratégia de formação continuada que tinha por objetivo encontrar, de forma coletiva, novos caminhos para as práticas pedagógicas instauradas. Havia, nesse contexto, uma parceria anunciada, em busca de subsídios

para solucionar variadas problemáticas que emergiam do cotidiano das escolas. Ainda no depoimento da professora Inês,

Quando a Secretaria estabeleceu datas para a realização dos Centros, ficou mais fácil até para nós, que fazíamos parte dessa instância, acompanhar essas ações. Fazíamos contato com as CREs e com as escolas e elaborávamos um esquema para que pudéssemos estar presentes nas unidades educativas na realização das reuniões. Lá, orientávamos as discussões, caso houvesse necessidade. Também estimulávamos as discussões, a partir dos problemas que os professores nos apontavam. Sugeríamos leituras, mas também sinalizávamos que eles próprios deveriam buscar leituras apropriadas. Entendíamos que os problemas da escola deveriam ser enfrentados e resolvidos pelos educadores que a integravam. Foi uma época muito significativa.

Após uma ampla discussão sobre o cotidiano da escola pública, especialmente sobre as questões inerentes à prática pedagógica docente, viabilizadas sobretudo, nos Centros de Estudos, a Secretaria, juntamente com os diretores, coordenadores e representantes dos professores, optaram por implantar nessa rede educacional no ano de 2000, o sistema ensino na perspectiva dos ciclos de aprendizagem. Cabe ressaltar que tal implementação, deu-se de forma gradativa, isto é, nesse momento, adotava-se somente o 1º Ciclo de Formação³⁴.

A nova configuração da proposta educativa da rede gerou muitas dúvidas, embates e questionamentos na categoria docente, porém, precisava ser desmitificada. Tais fatos impulsionaram, mais uma vez, a Secretaria, reestruturar os Centros de Estudos, visto que, tais espaços se configuravam como lócus privilegiados para reflexões compartilhadas acerca das ações pedagógicas tecidas nas escolas integrantes desse sistema.

Com esta orientação, a Secretaria apresentou no ano de 2002, o Decreto Municipal N° 21310. Face às novas demandas, percebidas sobretudo, a partir da

³⁴ O sistema de ciclos no Brasil prevê a existência de um tempo maior para a construção da aprendizagem – 600 dias letivos – em detrimento do período previsto na seriação (200 dias letivos). Na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro, o 1º Ciclo abarca a classe de alfabetização, a 1ª e a 2ª séries do primeiro segmento do Ensino Fundamental. Esses dados se configuram como informações gerais, uma vez que o objetivo desse trabalho é a formação continuada.

implementação dos Ciclos, essa legislação estabelecia uma carga horária ampliada para a prática do planejamento e para a realização dos Centros de Estudos, articulando tais iniciativas à melhoria da qualidade do trabalho educativo. Assim, decretava que quarenta horas do total de cem horas excedentes³⁵ de atendimento escolar ministrado ao primeiro segmento do Ensino Fundamental nas unidades escolares da Rede Pública Municipal, seriam destinadas ao desenvolvimento do planejamento/replanejamento do trabalho escolar, sistematizados nos Centros de Estudos. As datas destinadas à realização das reuniões, seriam também, conforme expressa a legislação anterior, agendadas pela Secretaria e estendidas à todas as unidades educativas.

Na atualidade, os Centros de Estudo são regulamentados pela Portaria E/DGED Nº 032/07, documento esse que atesta a importância da escola constituir-se como cenário central para a organização dos programas de formação continuada de professores, entendendo tal iniciativa como ação permanente capaz de contribuir para o desenvolvimento docente e conseqüentemente, para um ensino de qualidade.

Validando as estratégias de formação continuada que acontecem no interior das escolas, Cunha (2000, p153) aponta para o fato de que “os programas de formação em serviço no interior da escola fortalecem o professor e possibilitam a construção de um projeto pedagógico coletivo” e acrescenta que “o cotidiano da escola, entendido como o conjunto de vivências e experiências que se expressam na sala de aula, deve ser sempre o foco fundamental dos programas de formação.”

Parece-me que os princípios que norteiam a Portaria anteriormente sinalizada, encontram legitimidade na fala da autora, uma vez que tal legislação estabelece que “os Centros de Estudos devem assegurar a discussão, a avaliação e o (re) planejamento do projeto político pedagógico da escola, sendo, portanto, um espaço de

³⁵ A LDB 9394/96, em seu artigo 24, inciso I, determina carga horária mínima anual de oitocentas horas para a educação básica no nível fundamental a serem distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar. A carga horária das escolas de primeiro segmento do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal é de novecentas horas, durante duzentos dias letivos. Considerando que esse atendimento ultrapassa a carga horária mínima exigida pela lei, ampliou-se os espaços destinados aos Centros de Estudos. Nessa perspectiva, a formação continuada dos professores acontece no interior das escolas, considerando o horário de trabalho do professor, sem prejudicar a formação do aluno.

reflexão conjunta sobre o trabalho global da escola e sobre a prática pedagógica”. (Artigo 4º da Portaria E/DGED Nº 032/07).

Essa Portaria, no entanto, embora sustente a essência dos Centros de Estudos desde a sua criação, fixa novas normas para sua organização, a saber:

- O calendário dos Centros de Estudo é previsto pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro;
- As reuniões serão organizadas às quartas-feiras, em todas as escolas da rede municipal de educação;
- Os Centros de Estudo irão se estruturar de forma integral, sendo 4 horas destinadas às atividades previstas (nesses dias, não haverá aulas) e de forma parcial (nessa estruturação, os alunos freqüentarão a escola por cerca de 2 horas, sendo liberados após esse espaço de tempo, período em que os professores estarão reunidos nos CEs);
- As discussões sobre o projeto político-pedagógico, sobre os ciclos de formação e sobre a avaliação da aprendizagem devem permear, sempre que necessário, as discussões nesses momentos;
- As unidades educativas devem estabelecer as dinâmicas dos Centros bem como as produções textuais que irão subsidiar as reflexões, entretanto, tais espaços devem encaminhar para a Secretaria Municipal de Educação relatórios informativos sobre tais estruturações. Cabe ressaltar que, a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro poderá sugerir materiais e referenciais teóricos para análises e discussões nos Centros. Porém, as escolas têm autonomia para desconsiderar tais propostas, face às suas demandas.

Buscando interpretar as sinalizações materializadas em tal portaria, encontro apoio em Rockwell e Mercado (2000, p.132), quando estas entendem que o exercício da docência requer um grande número de conhecimentos, de origens variadas; no entanto, as autoras afirmam que as ações pedagógicas devem estar pautadas “na resolução do trabalho diário e na necessária reflexão contínua que é imposta por este trabalho.”, confirma proposta da Secretaria Municipal de Educação. Assim, os saberes da experiência assumem um lugar privilegiado dentro do conjunto de conhecimentos que integram a prática pedagógica docente, sendo constituídos e reelaborados no exercício da função, no intercâmbio com outros professores, com coordenadores, com diretores, com alunos. É a partir do confronto entre a teoria e a prática, da busca coletiva de soluções variadas para os problemas que emergem do cotidiano escolar e da atividade reflexiva dos professores sobre suas ações, que as iniciativas de formação continuada devem se assentar, conforme atestam a grande maioria dos teóricos que referenciam minha investigação.

Nessa mesma direção, Tardif, Lessard e Lahaye (2000, p.230) também entendem que

É através das relações com os pares e, portanto, através do confronto entre saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes da experiência adquirem uma certa objetividade: as certezas subjetivas devem, então, se sistematizar a fim de serem traduzidas em um discurso da experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de responder a seus problemas. Nesse sentido, o docente é, não apenas um agente da prática, mas também, um formador.

Suponho que esse processo de auto-formação participada, encontra-se intimamente integrado ao cotidiano escolar, seja nos intercâmbios que acontecem entre os professores para a resolução de problemas que permeiam esse cenário, seja nos momentos destinados às reuniões pedagógicas, desde que tais espaços se consolidem como momentos para reflexão. Assim, o professor é concebido como agente responsável pela sua própria formação, mas também, como aquele agente de formação

dos outros docentes que atuam com ele na mesma instituição escolar. Os saberes experienciados pela classe docente, constituem-se, pois, como produto de uma construção coletiva e, para que possam contribuir significativamente no processo de formação de professores, necessitam, de um nível mais elevado de sistematização.

Posso supor ainda que a Secretaria legitima tais pressupostos e, buscando garantir a existência desses espaços, criou os Centros de Estudos, a fim de que a escola se consolide, de fato, como locus privilegiado de formação continuada.

No sentido de caracterizar a organização de um Centro de Estudos em uma determinada unidade escolar, compreender as contribuições desse espaço no processo de desenvolvimento profissional do professor e identificar possíveis problemáticas que o permeiam, direciono agora minhas análises para a Escola Municipal Professora Adriana Monteiro.

CAPÍTULO IV

O CENTRO DE ESTUDO NA ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA ADRIANA MONTEIRO: POSSIBILIDADES PARA O DESENVOLVIMENTO DOCENTE

Eu acredito é na rapaziada. Que segue em frente e segura o rojão. Eu ponho fé é na fé da moçada. Que não foge da fera e enfrenta o leão. Eu vou a luta com essa juventude, que não corre da raia a troco de nada. Eu vou no bloco dessa mocidade que não tá na saudade e constrói a manhã desejada.

Gonzaguinha

Neste capítulo, busco reconstruir a prática de reflexão coletiva das professoras da instituição escolar pesquisada, caracterizar a organização do Centro de Estudos que acontece nesse espaço, identificar as contribuições desses momentos no processo do desenvolvimento profissional docente, e apontar as problemáticas aí percebidas.

Para atingir esses objetivos delineados, recorri à algumas atas de reuniões e aos registros em cadernos arquivados na escola. Também tomei como base a memória viva das professoras que integram esse cenário, expressas em suas narrativas, através de entrevistas breves e focalizadas.

4.1 – O início da experiência

Segundo a coordenadora pedagógica, presente nessa instituição escolar desde 1988, os primeiros registros de reuniões sistematizadas dos professores datam de 1988 e, com base nesse relato, considereirei esta data como o início desta prática pedagógica. Buscando compreender melhor tal prática, penso que é oportuno apresentar alguns fatos que permearam tal contexto.

No período compreendido entre 1989 e 1990, havia uma grande fragmentação no grupo de professores da escola, fator que dificultava as reuniões pedagógicas propostas, pois o número reduzido de participantes, constituía um limite à discussão. Assim, os encontros realizados, se limitaram à análise da proposta curricular gestada em 1988, uma vez que fazia-se necessário que as unidades educativas encaminhassem à Secretaria Municipal de Educação, relatórios periódicos contendo avaliações dessa proposta.

Em 1992, a Secretaria elaborou documentos denominados “Sugestões Metodológicas” e tais orientações deveriam servir como base teórica para inúmeros momentos de discussões, subsidiados por alguns textos apontados pelo grupo de professores. Nesse contexto, as leituras privilegiadas foram Pedagogia da Autonomia e Pedagogia do Oprimido, ambos de autoria de Paulo Freire. Essas produções foram lidas em fragmentos, perdurando-se até o ano seguinte.

No ano de 1993, os documentos do Multieducação³⁶ chegaram às escolas. Considerando a grande complexidade e extensão dessas produções, as leituras eram realizadas em casa e cada professor³⁷, responsabilizava-se em levantar questões, considerando partes dos textos selecionados para as posteriores discussões na reuniões junto com o grupo.

Ainda de acordo com a coordenadora pedagógica, nos anos que se seguiram, as reuniões do Centro de Estudos, nessa escola, privilegiaram um aprofundamento teórico no campo da avaliação da aprendizagem, sendo trabalhados alguns artigos de Cipriano Carlos Luckesi, Jussara Hoffman e Celso Vasconcellos. Além desses referenciais, as sugestões de leitura emanadas pela Secretaria eram aceitas pelo grupo e subsidiaram inúmeros encontros desses profissionais.

³⁶ Documento concebido pela Secretaria que estabelece a estrutura curricular desse sistema de ensino, apontando metodologias e avaliações pertinentes à tal proposta. Essas diretrizes devem nortear a ação pedagógica docente.

³⁷ Nessa época, havia profissionais do sexo masculino integrando o quadro docente da instituição pesquisada.

Questões pertinentes à metodologia e disciplina dos alunos foram identificadas como eixos temáticos privilegiados para nortear as reflexões do Centro de Estudos no ano de 1999 e dos meses de fevereiro, março e abril do ano de 2000, percebendo-se, com isso, um olhar mais amplo das professoras acerca da escola e do processo educativo. Com isso, o grupo decidiu resgatar as obras de Paulo Freire, por entender que “essa matriz teórica oportunizaria olhar para os fatos do cotidiano escolar de forma mais política” (Fernanda, coordenadora) . As professoras, então, se engajaram em um movimento de efetivo estudo acerca do autor e, foi a partir desse momento, que suas produções passaram a ser consideradas, também, como referenciais teóricos para o trabalho da escola.

As reuniões do Centro de Estudos organizadas no ano de 2007 aconteceram mensalmente, conforme estruturação³⁸ preconizada pela Secretaria. Esses encontros também consideraram as produções de todas as professoras que faziam parte da Escola Municipal Professora Adriana Monteiro, como um dos artefatos capaz de subsidiar as reflexões do grupo, estimulando, assim, a prática da leitura e da escrita acerca da prática pedagógica, de forma recorrente. Entretanto, cabe ressaltar que os materiais produzidos, deveriam considerar os mais variados referenciais teóricos da literatura, em consonância com a temática que vinha sendo abordada nos momentos do Centro de Estudos.

Havia, ainda, sugestões bibliográficas propostas pela secretaria, para a discussão em grupo. Porém, nem todas as sinalizações se articulam as demandas das professoras. Nesse sentido, o grupo rejeita, em parte, tais orientações, informando à essa instância a decisão instaurada.

³⁸ Tais orientações já foram abordadas no capítulo III desse estudo.

4.2 – As dinâmicas do Centro de Estudos

As reuniões do Centro de Estudos organizadas na escola pesquisada, vêm se configurando como momento privilegiado para o planejamento da prática pedagógica, para o acesso à referenciais teóricos variados pertinentes à essa prática e para a interação entre o grupo de professoras que integram a Escola Municipal Professora Adriana Monteiro.

A seguir, busco reconstruir um pouco da metodologia utilizada nas reuniões do Centro de Estudos no ano de 2007, a fim de se possa compreender melhor o alcance deste trabalho.

Na grande maioria das vezes, as metodologias utilizadas nas reuniões estimulavam a reflexão compartilhada acerca de uma temática sugerida pelas professoras, face às suas necessidades, identificadas a partir de suas vivências naquele cotidiano. Geralmente, havia um referencial teórico que embasava as discussões do grupo, contribuindo, também, para um maior aprofundamento conceitual.

Considerando a prática da leitura, as dinâmicas eram variadas. Havia momentos, em que as professoras realizavam, em duplas ou em pequenos grupos, as leituras no início das reuniões. Em outras ocasiões, as professoras efetuavam as leituras em casa, apresentando no grupo, as dimensões do texto selecionado, que mais lhes chamaram a atenção. Após esse momento, havia uma discussão coletiva, sempre relacionada à prática pedagógica ali instaurada.

Durante minha permanência na escola, encontrei, muitas vezes, professoras reunidas no horário do recreio ou nos tempos vagos, discutindo o texto a ser abordado nas reuniões do Centro de Estudos, evidenciando, com isso, a necessidade efetiva de uma prática reflexiva com seus pares e o comprometimento dessas profissionais nas atividades do Centro. O depoimento de Letícia, professora, legitima essa percepção.

Estamos todas envolvidas em um movimento de olhar para nossa prática pedagógica e discuti-la. Porém, essa discussão se torna mais interessante quando se apóia na literatura. Há muitos textos que precisam chegar dentro da escola para que nós, professoras, possamos ampliar nossos olhares sobre esse cenário, para que possamos encontrar meios para melhorar nossas práticas. Ficamos contagiadas com algumas leituras e por isso, queremos dividir nossas impressões com nossas colegas de trabalho.

A seleção dos materiais pedagógicos era realizada ora pelas professoras, ora pela coordenação pedagógica, mas havia também, sugestões bibliográficas propostas pela Coordenadoria Regional de Educação e pela Secretaria, nem sempre aceitas, no todo, pelo grupo, como já registrado.

No início do ano letivo de 2007, as professoras decidiram que fazia-se necessário discutir questões pertinentes ao plano global da instituição e, nesse sentido, identificaram as reuniões do Centro de estudo como espaço oportuno para essa sistematização. Coincidentemente, a Secretaria apresentou às escolas, nesse mesmo período, referências bibliográficas que deveriam nortear as discussões dos professores de toda a Rede Municipal de Educação nas reuniões do Centro de Estudos ao longo do ano em vigência, considerando também a temática Projeto Político Pedagógico.

No depoimento da professora Maia, os textos prescritos, foram alvos de críticas por parte da grande maioria das professoras que lá estavam, visto que, os materiais contemplavam “somente a parte administrativa, burocrática.” Para a professora Ruth, “Essa dimensão [administrativa] também é importante, porém, nesse momento, para nós, professoras, é fundamental rever questões que dizem respeito ao aspecto pedagógico.”

Diante do embate instaurado, a diretora da escola sugeriu ao grupo iniciar as reflexões considerando as produções teóricas propostas pela instância central de ensino e também buscar outras referências para subsidiar as reflexões futuras nas reuniões, visto que as professoras apontavam que pensar no Projeto Político Pedagógico implicava, especialmente, desmistificar a abordagem pedagógica

legitimada por tal sistema educacional, no sentido de identificar possibilidades metodológicas pertinentes à concepção pedagógica pretendida.

O grupo de professoras que integrava a Escola Municipal Professora Adriana Monteiro revelava-se bastante politizado e, nessa direção, questionavam, de forma recorrente, os encaminhamentos emanados pela Secretaria.

A proposta educativa da rede se fundamenta na concepção construtivista. Essa decisão já foi tomada. Nós que estamos aqui, nas escolas, precisamos nos apropriar dos reais propósitos dessa concepção. Quem são os teóricos, o que diz a literatura, quais as finalidades, que métodos e técnicas são compatíveis com essa concepção. Penso que nós, professoras, não devemos simplesmente colocar em prática essas decisões, porque nós, junto com os alunos fazemos a escola acontecer. (...) Então, meu pensamento é esse: há um norte, – a proposta construtivista – está aí. Agora, vamos lá, vamos adequá-la à nossa realidade. Ninguém pode traçar o caminho por nós e para nós. Para dar certo, é preciso estudar, ler, discutir, encontrar a melhor maneira de caminhar. (Professora Isabella)

Precisamos buscar nossa autonomia. Não é preciso ficar esperando alguém que atua na Secretaria ou na CRE vir para a escola e nos dizer como este deve proceder. Tampouco deve-se esperar essa postura da coordenadora. Estamos vivendo um outro tempo! Não cabe mais inspecionar o trabalho docente. Estamos juntos: a escola e Secretaria. Precisamos sinalizar para a Secretaria que há momentos em que as escolhas são feitas pelos educadores que estão na escola. Mas o professor precisa ter argumentos, precisa saber o que faz, para quem faz, como faz e onde faz. Ele precisa ter consciência perante o seu trabalho. (Fernanda, coordenadora)

Algumas vezes, outros recursos foram utilizados nas reuniões, com o objetivo de enriquecer tal momento. Entre esses recursos, identifiquei o dvd, assistido pelas professoras em alguns encontros. Tal recurso, porém, não suprimia a leitura de uma produção textual. Ao contrário, buscava-se apoio em ambas as produções, no sentido de ampliar o entendimento daquele grupo perante à temática que era o foco das reflexões.

Cabe ressaltar que, na grande maioria das vezes, as produções textuais articulavam-se ao fazer pedagógico concreto, privilegiando, assim, discussões acerca da dimensão metodológica, da prática do planejamento, da concepção de avaliação, entre outras. De acordo com Fernanda, coordenadora pedagógica, algumas reuniões do grupo destinaram-se a contemplar outro aspecto inerente ao processo educativo – a dimensão política. Tais momentos, então, se consolidaram como espaço oportuno para discutir, sempre referenciadas em textos teóricos, questões que preocupavam o corpo docente, tais como aquelas pertinentes à drogas, à violência, ao aliciamento de menores, visto que estas eram problemáticas que permeavam o contexto no qual a escola estava inserida.

De acordo com os relatos da coordenadora pedagógica, outras dinâmicas adotadas nas reuniões do Centro de Estudo eram legitimadas pelas professoras, entre as quais, os relatos de experiências e as apresentações de trabalho. Esses momentos tinham por objetivo estimular as professoras a criarem alternativas de trabalho, organizarem suas experiências e submeterem suas práticas à reflexão e avaliação do grupo.

Às professoras, cabiam decidir apresentar ou não seu trabalho, embora, muitas vezes, quando havia uma prática reconhecida e validada por outras professoras e alunos, as colegas solicitavam que tal prática fosse socializada no momento do Centro de Estudos.

No sentido de exemplificar estes momentos em que as professoras foram convidadas a dividirem suas experiências, sinalizo algumas reuniões realizadas, conforme depoimento de Fernanda, coordenadora pedagógica.

Em 2006, as professoras decidiram que era necessário estudar a Proposta Curricular da Secretaria nas reuniões do Centro de Estudos. As professoras então, solicitaram que duas professoras do Ciclo Inicial, apresentassem uma prática baseada nos fundamentos de tal proposta, considerando as áreas de Língua Portuguesa e

Matemática. Nessa direção, a professora Ruth relatou o trabalho que vinha desenvolvendo com seus alunos no campo da leitura e da escrita utilizando a literatura de cordéis, valorizando variadas culturas, mas também, a leitura do mundo, a fala, a escrita e o efetivo estudo da gramática nesse contexto. A professora apresentou alguns trabalhos realizados com seus alunos e estimulou a produção, pelas próprias professoras, de exercícios e textos que evidenciassem esta perspectiva.

Logo a seguir, foi a vez da professora Isabella apresentar sua experiência com o ensino de frações à luz da referida proposta curricular. Esta, por sua vez, realizou uma oficina³⁹ junto às colegas considerando o trabalho que vinha sendo realizado. Neste encontro, a professora oportunizou uma reflexão sobre o ensino da Matemática e elaborou sugestões para que situações-problema pudessem ser criadas pelos professores e alunos.

Em outra ocasião, as professoras convidaram Bete, professora que vinha realizando um trabalho bastante eficiente com alunos que não haviam conseguido se alfabetizar por cerca de três anos letivos, para relatar sua experiência na utilização da teoria construtivista em seu trabalho. Essa prática ocorria em consonância com um projeto escolar que tinha por objetivo vencer a barreira da alfabetização inicial com crianças que, em função de variados motivos, não conseguiam se apropriar, gradativamente, dos códigos e signos da língua, mas eram promovidas para fases posteriores. Diante desse fato, Bete realizava um trabalho alternativo com essas crianças, conseguindo êxito. Com base ainda na fala da coordenadora pedagógica, posso concluir que, a partir dessa experiência, houve um maior interesse do grupo de professoras por um estudo de textos e trabalhos realizados. A professora Bete ainda esteve dirigindo outras reuniões nesse mesmo ano letivo, relatando e analisando com o grupo sua experiência pedagógica com o objetivo de ampliar seu trabalho.

³⁹ Essa oficina foi constituída por algumas dinâmicas e pela reflexão de fragmentos do livro *Mathema*, de autoria de Kátia Smole.

Algumas reuniões dirigidas pelas professoras, tinham por objetivo apresentar para o grupo os projetos de trabalho. Este foi o caso da professora Solange que atuava no ciclo inicial e desde 2003, vinha desenvolvendo o projeto “Cuidando do nosso bairro”. A professora utilizava os espaços das aulas de Ciências para conscientizar as crianças sobre a necessidade da preservação daquele ambiente. Percebe-se aí, uma prática reflexiva norteando os encontros da professora com as crianças, em busca de uma proposta formativa para a cidadania. Solange apresentou seu trabalho às colegas com a instigante pontuação:

A proposta que venho realizando não é algo pronto e acabado. Ao contrário, está aberta à discussão, ao debate, à críticas e à sugestões variadas. A idéia é, enquanto escola, encontrar formas de encaminhar uma formação para a cidadania. Penso que podemos começar considerando o nosso próprio espaço, o nosso próprio bairro como local de intervenção. Mostrar para as crianças que elas podem efetuar mudanças na sociedade é uma tarefa emergente.

Este projeto sempre foi fonte de discussões, servindo de inspiração para outros variados projetos de trabalho, entre os quais, o projeto da Sala de Leitura – “Ler jornal é muito Legal!” e alguns projetos realizados pelas professoras de Educação Física.

4.3- As contribuições do Centro de Estudos no processo de desenvolvimento profissional docente

De forma recorrente, os encontros das professoras no Centro de Estudos, suscitavam, também, o desejo de um maior aprofundamento teórico, considerando as temáticas que vinham sendo discutidas. Esse grupo vem demonstrando um interesse efetivo em ampliar o estudo acerca de questões pertinentes à avaliação do processo ensino/aprendizagem e à teoria construtivista. Considerando, então, essa necessidade, as reuniões do Centro de Estudos vem se consolidando como momentos oportunos para que tais temáticas sejam contempladas, fato que tem permitido ao grupo ir

construindo, de forma gradativa, um referencial teórico para o trabalho desenvolvido nessa escola.

Analisando as respostas das professoras dadas aos questionários que propus, foi possível perceber que a grande maioria, valida os momentos de estudo coletivo garantidos nas reuniões mensais organizadas na escola, e que esses espaços possuem grande significado para essas profissionais, conforme expressam os depoimentos a seguir:

É muito bom estudar coletivamente. Estamos todas comprometidas com as leituras, porque estamos percebendo que esse momento de troca – entre nós, com os autores – é fundamental para contribuirmos com o sucesso de nossos alunos. O fato de estarmos reunidas também permite uma integração melhor entre nós. Estamos sempre à procura de outros autores, de outros textos, não ficamos limitadas às produções que lemos aqui. As leituras e reflexões nos Centros me permitem perceber a teoria em minha prática concreta e isso me estimula a continuar. (Professora Letícia)

Os Centros foram uma conquista nossa, sabe. Essa organização, as atividades propostas, as leituras são fundamentais para reavaliarmos nossa prática pedagógica. Nossos encontros são fundamentais para o nosso desenvolvimento. (Professora Marcela)

A oportunidade que temos para trocar nossas experiências profissionais é ímpar. Penso que a importância dos Centros está justamente aí, nessa possibilidade de troca, de partilha. Ouvir seu colega de trabalho, dividir com ele as atividades que você colocou em prática, mas também suas angústias, seus receios, suas dúvidas. Dividir também o sucesso alcançado perante um conteúdo lançado, por exemplo, é muito prazeroso. Olha, eu fiz assim, dessa maneira, porém não deu certo. Seu colega, então, lhe diz: Tente assim, pode ser que dê certo. Aí você vai lá e tenta e consegue. Legal! Aí você percebe que não está sozinha. Que a prática pedagógica se constrói junto, sabe, no dia-a-dia da escola. (Professora Beatriz)

Avalio positivamente os Centros que nós, dessa escola, estamos construindo. Há dificuldades também. Sabemos que nem sempre os

professores da rede estão engajados nesse movimento de refletir a própria prática em função dos baixos salários, principalmente. Na minha opinião, o diferencial dos nossos encontros são as leituras. É essa possibilidade de ampliar nossas visões sobre várias questões que se articulam ao nosso fazer, aqui na escola. Na graduação e até mesmo em cursos de pós-graduação, especialização, não temos essa oportunidade, porque as leituras sugeridas quase sempre, não se articulam com os nossos problemas. Então, não é mais inteligente o compromisso com a leitura que poderá nos dar pistas para modificarmos nossa própria escola? (Professora Ruth)

Nessa perspectiva, percebi que as reuniões como prática que estimula o estudo recorrente, viabiliza o acesso à variadas produções teóricas em consonância com uma reflexão da prática pedagógica, têm permitido à essas professoras, serem portadoras de maior autonomia quando da organização desses encontros. Para o grupo, faz-se necessário olhar para prática considerando as mais variadas teorias existentes, em busca de soluções para as problemáticas que estas vivenciavam naquele cotidiano. Nem sempre as indicações bibliográficas da instância central contribuem significativamente com esse processo, entretanto, nem sempre também é possível desconsiderá-las.

Um fato concreto instaurado nessa escola que evidencia essa percepção, deu-se no mês de maio de 2007, com as professoras que atuavam junto às crianças na faixa etária da alfabetização. Essas profissionais sinalizaram para a coordenadora pedagógica, grandes dificuldades no processo de aprendizagem da grande maioria daquelas crianças. Na mesma semana, quatro professoras que atuavam em níveis mais elevados, também se reuniram na escola com a coordenadora, no sentido de partilhar com ela suas vivências junto aos alunos. De acordo com os relatos, as crianças na faixa etária de oito, nove e dez anos, estavam defasadas, não sendo portadoras dos conhecimentos desejados à tais períodos de escolaridade. Fernanda, coordenadora pedagógica, sintetizou a preocupação das professoras.

As professoras estão preocupadas. As crianças que vieram de outras escolas e ingressaram no Ciclo Inicial, que é o período da alfabetização, sequer reconhecem as letras do alfabeto. A proposta curricular da Secretaria já privilegia tais questões na Educação Infantil, por isso estamos assustadas. As crianças mais velhas que estão

apresentando dificuldades também são provenientes de outras unidades, e não conseguem dominar questões básicas da Língua, conforme previsto no Multieducção para essa etapa do ensino. As professoras falaram que essas crianças não conseguem escrever um parágrafo com concordância verbal e pontuação adequadas. Eis um grande problema que precisamos resolver logo.

Havia uma problemática instaurada, permeando o cotidiano daquela escola, e, fazia-se necessário encontrar caminhos para solucioná-la. Considerando tal emergência, Nóvoa (2000) afirma que as iniciativas de formação continuada devem estar centradas nos projetos das escolas, e devem se articular em torno de problemas reais.

Face à tais necessidades, a coordenadora sugeriu ao grupo alterar a temática que seria abordada no próximo Centro de Estudos, em detrimento das questões que permeavam a alfabetização. As professoras aceitaram a nova proposta e foram convidadas, pela coordenadora, para selecionarem os textos que subsidiariam as reflexões futuras e mediar o encontro. Novamente, o grupo buscou apoio, também, na literatura, tentando, articulá-la ao problema instaurado, a fim de solucioná-lo.

Todos os questionários recebidos destacaram a importância das leituras, desse movimento intencional de estudo como possibilidade para o enfrentamento das dificuldades pedagógicas.

Sem o conhecimento teórico, como seria a nossa prática pedagógica? Acredito que o conhecimento nutre o pensamento, as reflexões, as relações de troca e permite a mudança. Venho olhando para minha prática lado-a-lado com a teoria. Procuo ter acesso a outras formas de pensamento, especialmente, a partir das leituras que realizo nos Centros. (Professora Gabriela)

Penso que as leituras que temos feito nos Centros de Estudos têm contribuído, principalmente, para encontrarmos juntas, uma linha norteadora para nossa prática educativa. Acessando o conhecimento científico, fugimos do senso comum, nos assumimos como profissionais

capazes de fazer, nós próprias, nossas escolhas perante a nossa escola. (Professora Ruth)

O depoimento da professora Isabella, que encontra-se matriculada no último período da faculdade de Pedagogia de uma universidade pública do Rio de Janeiro, também aferiu relevância à prática de leitura instaurada nas reuniões do grupo, tecendo, porém, uma crítica efetiva sobre as práticas metodológicas que vem permeando o curso de formação de professores no espaço acadêmico do qual faz parte.

A faculdade não tem orientado o trabalho pedagógico do professor. Já estou concluindo meu curso, mas estou certa, de que a maioria de meus conhecimentos pedagógicos, são provenientes de minha atuação aqui na escola. Parece que há uma enorme distância entre a escola e a universidade, que esses espaços pensam o fenômeno educativo de maneiras bem diferentes. Isso é muito ruim, pois sou profissional da educação, buscando minha formação acadêmica para melhorar a minha prática. Estou aqui e lá, ao mesmo tempo! Mas se já não atuasse na escola, teria pouquíssimos conhecimentos pedagógicos. Então, nossas reuniões me ajudaram bastante quando iniciei no magistério público. As leituras, as reflexões, a socialização de experiências, estão sendo o melhor caminho nesse meu processo de formação.

A mesma importância e o mesmo significado que a grande maioria das professoras afere às leituras, também são constatados quando se considera às trocas de experiência e às reflexões coletivas, expressando, assim, a necessidade do constante e recorrente diálogo entre o arcabouço teórico e as vivências do cotidiano da escola. Nessa direção, os depoimentos das professoras desta escola, indicam que os momentos de reflexão compartilhada que constituem, especialmente, as reuniões do Centro de Estudos, foram identificados como espaço privilegiado deste diálogo.

No sentido de apontar as contribuições dessa estratégia formativa no processo de desenvolvimento profissional docente, transcreverei abaixo alguns desses depoimentos.

Estou certa que o contato com as outras professoras em meu próprio ambiente de trabalho, tem orientado minhas ações. Partilhar com o outro variadas experiências, dividir angústias, mas também sucessos, é enriquecedor, principalmente, se este outro faz parte de um mesmo cotidiano pedagógico. É, ao mesmo tempo, um olhar igual, mas também bastante diferente. Com o outro, vamos enxergando aspectos que não conseguíamos perceber, pois a nossa miopia dificulta ampliar nossos olhares. (Beatriz)

O Centro é um momento de troca de saberes, de injeção de ânimo! Nossas reuniões estimulam meu desenvolvimento pessoal e profissional. Comecei a olhar para minha prática como se fosse uma pesquisadora. Tenho sempre um objeto de estudo, uma situação problema, algumas hipóteses,... Em nossas reuniões, busco apoio nos textos, nas reflexões, nas falas de minhas colegas,... (Solange)

As temáticas abordadas nos Centros sempre contribuem para o debate e para a discussão. A reflexão é fundamental, pois precisamos parar e pensar sobre nossas práticas, sobre a função dessa escola.(Maria do Carmo)

Legitimando tais prerrogativas, Nóvoa (2000, p.59) aponta para a “necessidade da oferta de práticas que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional”, enfatizando que não basta modificar o profissional; faz-se necessário também, mudar os cenários e os contextos em que ele intervém. Com isso, é fundamental associar às iniciativas de formação continuada a produção de saberes e às conseqüentes intervenções no âmbito onde atua. O autor também destaca que essas iniciativas formativas devem viabilizar uma mudança educacional e contribuir para a redefinição da profissão docente. Nessa direção, porém, o professor não pode ser considerado isoladamente, mas inserido num corpo profissional e em uma organização escolar que lhe permita desenvolver meios e estratégias que favoreçam dinâmicas de autoformação participada, práticas que Ramos (2001) denomina de co-formação.

Ao conceber os Centros de Estudos, como uma estratégia de formação continuada de professores centrada na escola, suponho que urge pensar a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam práticas distintas. Essa concepção de formação continuada, então, deve ser encarada como um processo

permanente, integrado ao cotidiano dos professores e das escolas, e não como algo à margem dos projetos profissionais e organizacionais.

Assim, Nóvoa (2002) ressalta a importância da aprendizagem em comum e da partilha das experiências, lembrando que essas ações facilitam a consolidação de dispositivos de colaboração profissional. Lembra também que as organizações de ensino devem se constituir como cenário institucional estimulante para os alunos, mas também para os professores. E continua, afirmando que a articulação entre “a investigação, a qualificação dos professores e os projetos educativos das escolas, permitirão à formação continuada contribuir de forma decisiva para a produção de novas instituições escolares.”(p.55)

Analisando, ainda, os questionários devolvidos, percebi que as reuniões do Centro de Estudos também vem se consolidando como momento para a realização do planejamento pedagógico, conforme proposta dos documentos que o prescrevem.

Recorrendo à memória escrita dessa unidade educativa, identifiquei que a prática do planejamento didático realizada na escola, no período compreendido entre 1995 e 2000, ocorria no início de cada bimestre, nas reuniões do Centro de Estudos. Nesses encontros, as professoras se agrupavam por série e buscavam dar uma diretriz comum aos seus trabalhos, definindo também, os eixos que direcionariam as atividades pedagógicas com uma disciplina nas diversas séries escolares. Essas reuniões eram mediadas pela coordenadora pedagógica e se estruturavam de forma bem simples. No primeiro momento, as atenções do grupo direcionavam-se para o planejamento geral da escola naquele bimestre. Assim, traçavam-se orientações gerais acerca do trabalho da unidade escolar, entre as quais, o desenvolvimento de projetos, organização de eventos, do calendário escolar, entre outros. Após essa etapa, as professoras se reuniam com seus pares, geralmente considerando a mesma série de atuação, a fim de planejar as atividades pedagógicas que iriam desenvolver em suas aulas. Buscava-se, enfim, estabelecer as linhas gerais do trabalho a ser realizado, considerando as necessidades do grupo. Quando havia necessidade, um destes momentos era

suprimido, em detrimento de outro. Ou seja, quando um grupo de professoras precisava de um tempo maior para a realização mais detalhada do projeto de curso de uma determinada série, por exemplo, ou quando algum evento ou projeto necessitava ser elaborado, o encontro se limitava a um ou outro daqueles momentos. Considerando os depoimentos da coordenadora pedagógica, pude constatar que a maioria dos projetos desta escola ia sendo elaborada nesses momentos. Cabe ressaltar que os espaços reservados para o aprofundamento teórico, socialização de experiências, apresentação de trabalhos/projetos desenvolvidos e palestras, também eram sinalizados nessas reuniões.

As avaliações dessas reuniões aconteceram de maneira informal, ou seja, considerou-se as apreciações efetuadas pelas professoras durante às reuniões. Nesses encontros, ouvia-se de com frequência : “Hoje (o encontro) foi muito bom!”; “Acho que poderíamos aprofundar mais a leitura sobre essa dimensão”; “Esse material é muito complexo, preciso da ajuda de vocês para entendê-lo” ou “Esse texto contribuiu bastante com as reflexões de hoje.” De acordo, então, com o retorno do grupo, frente às metodologias e aos materiais selecionados, novas diretrizes iam sendo estabelecidas para a organização desses momentos.

Ainda ano de 2007, o planejamento pedagógico também foi realizado coletivamente, de forma semelhante às estruturações dos anos anteriores, porém, todas as educadoras estiveram presentes na escola no mesmo espaço de tempo, a fim de buscar maior unidade para as ações educativas, entre as quais, metodologias de ensino menos convencionais, que fossem compatíveis com a abordagem construtivista de educação, preconizada pela Secretaria, que vinham sendo realizadas naquela escola. O grupo decidiu que as professoras iriam ter como foco de análise o Projeto Político Pedagógico, em detrimento dos demais níveis de abrangência do planejamento (projeto de curso, projetos de trabalho). Essa prática deu-se na primeira reunião do Centro de Estudos desse ano letivo, organizada no mês de janeiro, considerando o calendário proposto pela Secretaria.

No que diz respeito ao planejamento das reuniões do Centro de Estudos, tal prática também ocorreu no primeiro encontro do grupo, sendo reavaliada a cada bimestre. Sempre que necessário, as temáticas eram alteradas, bem como os materiais teóricos selecionados para o estudo, especialmente, quando as professoras solicitavam e/ou por imposição da Secretaria.

Com base ainda, nas falas das professoras expressas nas entrevistas, posso afirmar que a prática do planejamento pretendida pela escola pesquisada, vem se configurando como uma contribuição significativa no processo de desenvolvimento profissional docente, e conseqüentemente, de redefinição da escola.

Para Fernanda, coordenadora pedagógica, os princípios do planejamento participativo devem nortear os fazeres da instituição escolar, considerando todos os níveis de abrangência que esse processo é capaz de abarcar.

Planejar significa mudar o curso, modificar situações instauradas, rever práticas, posturas, ideais, objetivos e finalidades. Se todas nós estamos comprometidas com essa mudança efetiva, é preciso traçar novos planos, coletivamente, desde o aspecto macro da escola (olhando para a dimensão pedagógica, comunitária e administrativa), até chegar aos projetos pedagógicos que desenvolvemos com as turmas, aos projetos de cursos que devem ser elaborados semestralmente, com todas as professoras, avaliando a necessidade de avançarmos ou não, de buscarmos novas metodologias, instaurarmos novas técnicas, a fim de contribuirmos para que todos os alunos construam aprendizagens.

As professoras Ruth e Bete concordam com Fernanda, mas apontaram que nem sempre há interlocução com as demais colegas de trabalho, visto que, há algumas professoras que não aferem legitimidade ao planejamento. Ruth lembra que o aspecto burocrático⁴⁰ aferido ao planejamento, especialmente pela Secretaria, contribui para que as professoras nutram descrenças ante à tal artefato.

⁴⁰ Aspecto que se materializa nas exigências efetuadas pela instância central quanto ao preenchimento de variados formulários, fichas e planilhas, ao longo do ano letivo, no sentido de informar a tal órgão sobre as orientações e diretrizes que a escola irá considerar para organizar seu trabalho pedagógico, e que devem ser entregues em um curto espaço de tempo.

Geralmente, nosso planejamento didático é realizado no início de cada ano letivo. Sinalizamos os conteúdos, os instrumentos de avaliação, os recursos, as metodologias, as estratégias,... Preenchemos vários formulários e enviamos para a Secretaria. Fazemos o mesmo quando elaboramos nossos projetos pedagógicos. Aí, vem a Secretaria e manda suspender o projeto em andamento pois há outras diretrizes- outros projetos, programas e planos – que precisamos cumprir em um determinado momento. Porém, não participamos da elaboração de outros projetos e mesmo assim, temos que desenvolvê-lo por imposição da Secretaria. Então, para que planejar? Na grande maioria das vezes, as decisões já foram tomadas.

Mesmo havendo essas percepções, a grande maioria das professoras que integram a Escola Municipal Professora Adriana Monteiro, percebe o planejamento como eixo ordenador do pensar e do fazer da instituição educativa e sinalizam que faz-se necessário identificar estratégias capazes de aferir centralidade ao planejamento da prática pedagógica. Nesse sentido, vislumbram as reuniões do Centro de Estudos como momento privilegiado e oportuno para a consolidação dessa prática.

A despeito das contribuições do Centro de Estudos, observei que em suas falas, as professoras expressam limitações percebidas no seu funcionamento quando rejeitam muitas das orientações da instância central; quando destacam que “nem todas estão engajadas”; que algumas professoras “não aferem legitimidade ao planejamento” e que o corpo docente revela um certo desencanto com as exigências burocráticas da Secretaria.

A seguir são apresentadas outras dimensões problemáticas do Centro de Estudos na escola pesquisada.

4.4 – Problemáticas

Embora a grande maioria das professoras da escola pesquisada legitime as reuniões do Centro de Estudos, participando efetivamente desses momentos de

reflexão compartilhada, identifiquei algumas problemáticas que permeiam essa estratégia de formação continuada centrada na escola.

As respostas dadas pelas professoras aos questionários que foram aplicados nessa investigação, me permitiram elencar alguns fatores que contribuem para a existência de tais dificuldades.

Dentro dessa perspectiva, a ausência de parcerias, especialmente com instituições de formação docente configura-se com um dos fatores que limita as possibilidades dessa iniciativa formativa. Por ser um modelo de formação intimamente articulado às necessidades da comunidade escolar e, conseqüentemente, às práticas pedagógicas docentes, corre o risco de, limitando-se ao que é real, perder de vista a possibilidade de introduzir fatores que podem contribuir para a inovação do trabalho pedagógico. Há, ainda, o risco do corporativismo impedir a abordagem de determinadas temáticas que, mesmo relevantes, contrariassem os interesses do grupo. Certamente, esses problemas seriam resolvidos com a abertura desse lócus de formação para outros educadores, pesquisadores e teóricos de variadas instâncias de formação de professores.

Para as professoras que sinalizaram essa possibilidade, este contato facilitaria a articulação entre os conhecimentos elaborados a partir das problemáticas detectadas no cotidiano da escola e os conhecimentos produzidos em outros espaços. Contudo, a burocratização, no que diz respeito às parcerias entre universidades e escolas, constitui um obstáculo para que estas sejam efetivadas por iniciativa das próprias escolas.

Outro fator sinalizado pelas professoras, diz respeito a seleção dos referenciais teóricos para estudo, efetuada pela Secretaria. Tais escolhas nem sempre podiam ser negadas pelo grupo, contribuindo, assim, para a existência de um sentimento de desânimo e descrença frente às reuniões do Centro. Geralmente, os textos indicados pela instância central integravam a Multieducação⁴¹, devendo ser considerados por

⁴¹ Trata-se das Orientações Curriculares desse sistema de ensino, conforme já sinalizado nos capítulos anteriores.

todas as escolas dessa rede de ensino, no mesmo espaço de tempo e, nem sempre, estavam em consonância com as necessidades pontuais das escolas. Os depoimentos das professoras nas entrevistas materializaram críticas efetivas acerca da imposição do estudo dessas orientações curriculares, uma vez que, segundo tais profissionais, essas diretrizes dizem respeito somente à dimensão metodológica, não lhes oferecendo subsídios efetivos para reconfigurar a prática pedagógica instaurada.

Concordando com as docentes, apresento os depoimentos das professoras Solange e Letícia.

O material que recebemos da Secretaria não ajuda muito. São orientações gerais, dizendo respeito à “como alfabetizar” a partir dos princípios de Emília Ferreiro, por exemplo. Ficou claro para nós que a concepção de alfabetização ideal ao nosso sistema de ensino é aquela defendida por esta autora. Nesses guias, há também alguns relatos de professoras que narram suas experiências de sucesso na alfabetização. Sempre de sucesso! Nunca o contrário. Mas as realidades não são iguais! Também os alunos são diferentes! Penso que se um caminho possível para termos sucesso é o aprofundamento teórico, sabe! Ler a própria Emília Ferreiro e outros tantos autores, por exemplo, e até pesquisas e estudos científicos mais abrangentes. Só a técnica – se é possível pensar em técnicas para alfabetização!- não é suficiente!

Outra questão importante é o fato de que essas orientações não consideram a realidade concreta da nossa escola pública. Na grande maioria das vezes, as crianças têm inúmeros problemas: são vítimas de agressões, estão em risco social, não têm pais, têm problemas de saúde, passam fome. As teorias que fundamentam essas diretrizes são condizentes com a realidade que essas crianças vivenciam? Crianças que vivem no tráfico, crianças que vivem em ambientes violentos. Depois, é fácil culpar o professor quando as crianças não conseguem se alfabetizar. A Secretaria estabelece metodologias, criam as regras e pronto. Jogam nas escolas e precisamos dar conta. Como? É preciso estudar mais sobre essas teorias, mas penso que também é necessário encontrarmos nossas próprias maneiras de ensinar, nossas próprias metodologias, pois somos nós que estamos aqui!

Mizukami (2002) afirma que quando há propostas oficiais, geralmente concebidas externamente às escolas, nem sempre estas correspondem as suas características, contextos e necessidades mais pontuais e imediatas. Nessa propostas,

via de regra, os saberes produzidos pelos professores em situações concretas de ensino e aprendizagem, no contato com os alunos e colegas, são desconsiderados.

Nessa direção, Nóvoa (2002) defende a idéia de que as iniciativas de formação continuada organizadas no interior da escola devem estar centradas nas problemáticas concretas que emergem desse contexto, viabilizando sempre a elaboração de projetos de ação no sentido de resolvê-las.

A partir da experiência de formação continuada organizada na Escola Municipal Professora Adriana Monteiro, posso constatar que a ausência de registros e de sistematizações das experiências vivenciadas por este grupo de professoras constitui um outro fator que pode contribuir para limitar as possibilidades dessa estratégia formativa. Tal constatação aponta para a necessidade de se criarem mecanismos que apoiem e estimulem as professoras a registrarem, de forma recorrente, seus estudos, suas experiências, suas descobertas, seus diálogos, suas limitações e dificuldades, a fim de que se possa avançar no conhecimento sobre a prática pedagógica real.

Finalmente, foi possível constatar que alguns fatores, determinados por outras instâncias, podem afetar efetivamente os processos que ocorrem no interior da escola, entre os quais, a construção coletiva dos conhecimentos. Dentre estes, destaco as mudanças políticas da Secretaria de Educação, que, frequentemente, determinam um rompimento com propostas anteriores, como por exemplo, quando tentam impôr horários e regras únicas para todas as escolas, como também, a utilização desses espaços para a divulgação de planos, projetos e programas oriundos dessa própria instância, desconsiderando as demandas das escolas.

A professora Ruth demonstrou sua insatisfação quanto ao pequeno espaço de tempo destinado às reflexões compartilhadas nas reuniões do Centro de Estudos, expressando a seguinte crítica:

Gostaria que tivéssemos um tempo maior destinado aos Centros. Quando os Centros são integrais, é bem proveitoso, pois temos quase

cinco horas para as reflexões e leituras. Mas quando os Centros são parciais – os Centrinhos⁴² – aí, fica complicado, porque até dispensarmos todos os alunos e nos reunirmos, já perdemos muito tempo. Na verdade, não temos duas horas para o encontro. Se tivermos uma hora, é muito. Até que todas se organizem e iniciem as leituras, o tempo acabou. Aí é aquela correria, porque muitas de nós trabalha em outra escola e precisamos sair correndo para chegar a tempo.

Para a professora Maria do Carmo as dinâmicas e as metodologias que vem sendo adotadas são pertinentes à uma proposta formativa que objetiva o desenvolvimento docente, porém, na visão desta professora, faz-se necessário repensar a divulgação das informações oriundas da Secretaria nos momentos destinado ao Centro de Estudo, visto que, o grupo não dispõe de outros espaços garantidos para o estudo e para a reflexão coletiva.

Gosto das dinâmicas, da leitura dos textos que nós, professoras, sugerimos, e especialmente, das discussões. A troca de experiências que estamos vivenciando é fundamental para rever nossa atuação pedagógica, nossa função social. Só não gosto é dos avisos, dos informes que a secretaria quer divulgar nos encontros, nem de preencher papéis. É preciso termos mais autonomia para gerirmos essa proposta de formação continuada.

4.5 – Desvelando o Centro de Estudos na escola investigada

Considerando ainda, as respostas dadas pelas professoras aos questionários e às questões por mim levantadas durante as entrevistas que realizei, foi possível constatar que a grande maioria das professoras reconhece a relevância do conhecimento científico para a realização do trabalho que realiza em sala de aula e para seu crescimento pessoal, entretanto, também sinalizam para a importância da dimensão humana em seu processo formativo. Nessa direção, o grupo afirma que faz-se necessário ampliar o repertório teórico-conceitual, porém, uma certeza está presente na fala de todas as professoras dessa instituição escolar. Para o grupo, o saber

⁴² A professora refere-se às reuniões com duas horas de duração, conforme sinalização anterior.

docente é construído, efetivamente, no cotidiano da escola, ou seja, no cotidiano de sua ação pedagógica.

Ficou claro que as professoras percebem que o exercício da docência requisita a mobilização de inúmeros conhecimentos, de múltiplas origens, porém, é possível afirmar, junto a esse grupo, que é a partir da prática pedagógica concreta e da atividade reflexiva dessas profissionais, que o conhecimento científico é avaliado e resignificado. Na busca por soluções dos problemas que emergem do cotidiano escolar essas professoras produzem conhecimentos de maneira não sistematizada que, de forma recorrente, vem se integrando a cultura de tal instituição.

Essas constatações me encaminham, novamente, para Rockwell e Mercado (2000) quando estas apontam a existência de saberes que são adquiridos na resolução do trabalho diário e na necessária reflexão contínua que é imposta por este trabalho.

Esta interlocução entre as docentes e as produções teóricas, foram destacadas pelas professoras que integraram essa investigação como os aspectos que mais favorecem a construção desses saberes.

Tais reflexões apontam, então, para a grande importância dos saberes da experiência e para a necessidade da integração entre a prática vivida pelas professoras e os conhecimentos elaborados em outros contextos, dimensões estas destacadas pela maioria das produções que embasam teoricamente essa investigação. Logo, os saberes da experiência possuem um lugar privilegiado no conjunto de conhecimentos que constituem o saber docente, sendo elaborados na interação que essas professoras estabelecem durante a trajetória do exercício da docência, seja com outros educadores, seja com os alunos e com os demais atores envolvidos no processo educativo. A análise da experiência vivenciada por mim, na Escola Municipal Professora Adriana Monteiro, especialmente, nas reuniões do Centro de Estudos, me permite afirmar que esse conhecimento vem sendo constituído a partir da socialização das experiências pedagógicas, do confronto entre a teoria e a prática, da busca coletiva por soluções

para os problemas que o grupo vivencia na própria escola e da atividade reflexiva das professoras acerca de suas práticas docentes.

Considerando tal questão, encontro apoio em Tardif, Lessard e Lahaye (2000, p.231), quando destacam que

É através das relações com os pares e, portanto, através do confronto entre saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes da experiência adquirem uma certa objetividade: as certezas subjetivas devem, então, se sistematizar a fim de serem traduzidas em um discurso da experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de responder a seus problemas. Nesse sentido, o docente é, não apenas um agente da prática, mas também, um formador.

Essa relação entre os pares, então, configura-se como uma significativa estratégia de “transmissão” de saberes docentes entre os professores. Este processo encontra-se integrado ao cotidiano da escola, podendo ser observado em variados momentos: seja nos diálogos que acontecem no dia-a-dia, entre as professoras, frente as questões que o cotidiano escolar lhes impõe, seja nos momentos destinados às reuniões pedagógicas, desde que estes constituam, verdadeiramente, um espaço/tempo para a reflexão e confrontação destes saberes. Assim, os saberes da experiência são produto de uma construção coletiva e, para que possam contribuir significativamente com o processo de formação docente, necessitam, de forma recorrente, de nível mais elevado de sistematização.

Porém, urge que os organizadores do trabalho escolar, sobretudo aqueles que se encontram atuando nos níveis central e intermediários busquem garantir, efetivamente, espaços destinados à reflexão compartilhada, no sentido de que a escola se configure, de fato, um local privilegiado para a produção e acesso de conhecimentos e, conseqüentemente, como lócus oportuno para a formação docente.

Esta prática reflexiva das professoras dessa escola, que é composta por estratégias de auto-análise, de observação crítica da prática, de confrontação da

prática com variadas produção teóricas, da reflexão na e sobre a ação, vem viabilizando o desenvolvimento de um nível cada vez mais elevado de conscientização sobre a própria prática docente e de uma compreensão crítica acerca dessa atividade, rompendo com a existência de propostas que têm por objetivo reproduzir esquemas pré-determinados por outrém.

Diante de minhas observações nesta pesquisa, na maioria das vezes, este nível mais ampliado de consciência sobre a própria prática pedagógica associa-se a um sentimento de satisfação com o próprio trabalho e á certeza de que a professora não está sozinha, eliminando, então, o sentimento de isolamento e individualidade que caracteriza a ação docente no interior da sala de aula.

Considerando, ainda, as variadas concepções teóricas que fundamentam essa pesquisa e as experiências pedagógicas vivenciadas pelas professoras que fazem parte da escola pesquisada, posso afirmar que a formação continuada de professores necessita, estar, preferencialmente, centrada na escola, pois este se constitui como espaço privilegiado de contato, de comunicação e de convivência entre os profissionais que ali atuam. É na instituição escolar que a partilha de experiências se torna possível, prática esta considerada como uma das mais relevantes estratégias de formação docente, tanto pelas professoras da escola pesquisada, como pelos teóricos que referenciam esse estudo.

Com esta convicção, a equipe de professoras desta unidade educativa, buscou encontrar seus próprios caminhos⁴³ para organizar o Centro de Estudos, caminhos esses, nem sempre estabelecidos pela Secretaria, dando continuidade aos projetos elaborados pelas próprias professoras no início de cada ano letivo.

As professoras também atestaram que as iniciativas de formação continuada organizadas no interior das escolas, favorecem, ainda, a participação de um grande

⁴³ Essas estratégias já foram apontadas no início deste capítulo. Mais uma vez, cabe ressaltar que tais caminhos foram delineados pelo grupo de professoras, a fim de atender às necessidades do próprio grupo.

contingente de educadores, uma vez que estas ações se dão no próprio local e horário de trabalho. Assim, este fator constitui-se como uma das grandes vantagens dessa estratégia formativa, considerando as condições gerais de trabalho da grande maioria dos educadores da rede municipal de educação do Rio de Janeiro, que são levados a ter duas ou mais atuações profissionais, fator que, juntamente com a falta de recursos financeiros, os inviabiliza, a participar de congressos, cursos, seminários, etc.

Cabe destacar também que algumas condições da realidade escolar podem favorecer a organização da formação continuada como estratégia que contribui para o desenvolvimento profissional docente, entre as quais, destaco um clima institucional favorável e a seleção de conteúdos de aprendizagem significativos e concretos.

No que diz respeito ao clima institucional, percebi, a partir dos depoimentos de todas as professoras que integravam a escola pesquisada, a relevância que aferiam à prática do diálogo e às relações interpessoais. Segundo Menezes (2003, p 137), é possível afirmar que a configuração da instituição escolar como lócus de reflexão coletiva, depende, na grande maioria das vezes, da “disponibilidade dos profissionais que ali atuam, estando esta disponibilidade, diretamente articulada à aspectos sociais e pessoais.”

Para esse grupo de professoras, o clima institucional favorável foi sendo construído de forma gradativa, nas relações que vem estabelecendo com seus pares no cotidiano da escola. As reuniões do Centro de Estudos – espaços coletivos para o estudo, reflexão sobre as práticas, busca por soluções para os problemas enfrentados, para socialização de experiências e para a construção de um projeto para o trabalho pedagógico - têm contribuído para aproximar as professoras e para aumentar a auto-estima profissional dessas educadoras. Certamente, essa proposta também tem viabilizado a construção desse clima favorável.

Ao abordar a questão do clima institucional favorável, Nóvoa (2002, p.28) considera que “o estabelecimento de ensino tem que ser um contexto institucional

estimulante para os alunos, mas também para os professores.” O autor associa este contexto estimulante e prazeroso às possíveis articulações entre os projetos educativos da escola, à investigação e ao consequente desenvolvimento profissional.

O prazer demonstrado pelas professoras nas atividades organizadas nas reuniões dos Centros e a relevância que estas conferiam às temáticas lá abordadas, constituíram-se como fatores fundamentais para que essa estratégia formativa fosse considerada pelo grupo, como ação indispensável e fundamental para o desenvolvimento profissional.

De acordo com o grupo, a participação efetiva de todas as profissionais nas decisões que envolvem a comunidade escolar também têm sido estimulada nesses espaços de formação continuada, destacando, com isso, a emergência da construção e reconstrução coletiva de um projeto educativo.

Sempre participei com muito entusiasmo dos Centros. Nossos encontros me estimulam cada vez mais, a lutar por uma educação de qualidade. Assumi um compromisso com as crianças da escola pública, por isso, preciso ir em frente. Estou certa que esse engajamento, esse compromisso, que não se articula apenas o pedagógico, mas também com o social, com o político, vem sendo desenvolvido nos Centros. Hoje, me sinto muito mais encorajada para falar, para rejeitar as decisões que vem de fora [Secretaria], pois possuo instrumentos que me permitem agir dessa forma. Estou participando ativamente de nossas escolhas enquanto membro de uma equipe de profissionais que acredita na Educação como prática emancipadora. (Professora Ruth)

No que diz respeito à prática da investigação defendida por Nóvoa (2002), penso que ao estarem refletindo suas ações, acessando referenciais teóricos e conhecimentos variados e buscando soluções para o enfrentamento dos problemas que vivenciam, as professoras da Escola Municipal Professora Adriana Monteiro, realizam um trabalho de investigação sobre suas práticas, porém ainda não sistematizado.

Formosinho (2000) sugere que os conteúdos abordados nas reuniões precisam ser organizados a partir da realidade específica de cada instituição escolar,

considerando os problemas aí identificados, as necessidades sinalizadas pelos professores, buscando de forma recorrente, articulá-los com as produções teóricas-conceituais produzidas em outros espaços.

De posse do que foi descrito acerca das propostas das reuniões do Centro de Estudos organizadas na escola pesquisada, posso afirmar que a prática do planejamento participativo, instaurada no início de cada semestre, viabilizou esta orientação. Conforme já descrevi anteriormente, as reuniões do grupo abordaram temáticas em função das necessidades e dos interesses daquele grupo.

Cabe apontar que a prática do diálogo, que ocorria de forma recorrente entre as educadoras, em outros espaços-tempos, naquele mesmo cotidiano, também se configurou como estratégia relevante que buscava favorecer a pertinência dos conteúdos a serem tratados⁴⁴ nos momentos de formação continuada.

Ao considerar as variadas atividades que constituíram essa estratégia formativa – Centro de Estudos – vivenciadas pelas professoras da Escola Municipal Professora Adriana Monteiro, foi possível constatar que uma preocupação sempre esteve presente na organização dos conteúdos e das metodologias, tendo por objetivo superar a abordagem predominantemente técnica que se percebe arraigada no trabalho desenvolvido na escola: urgia atender as necessidades provenientes das múltiplas dimensões do fenômeno educativo. Nesse sentido, constatei que, embora alguns encontros privilegiaram a dimensão técnica comum, também, à ação pedagógica, através da partilha de experiências e do planejamento do cotidiano daquela escola, outras reuniões tinham como foco, o desenvolvimento pessoal, tendo em vista ampliar o nível de auto-conhecimento das professoras e melhorar o relacionamento do próprio grupo, e outras ainda, aferiam relevância ao papel social e político dos profissionais que atuam no magistério.

⁴⁴ A partir do diálogo entre duas professoras e a coordenadora pedagógica, o grupo engajou-se em um movimento que tinha por objetivo reconfigurar as práticas de alfabetização que até então, vinham sendo propagadas na e pela escola. Assim, esse tema assumiu centralidade nas reuniões dos Centros de Estudos, constituindo-se como foco de investigação coletiva, conforme já sinalizado anteriormente.

Embora tenha sido possível verificar, considerando os objetivos propostos de cada encontro do grupo, quais os aspectos ou dimensões eram privilegiadas em cada uma dessas reuniões, não posso afirmar que houvesse exclusividade de uma ou outra abordagem. Durante dos relatos de algumas experiências metodológicas utilizadas pelas professoras, por exemplo, era impossível desvencilhar as dimensões pessoais, políticas, técnicas, sociais que compunham os depoimentos e as conseqüentes reflexão que se organizavam em torno destes. Logo, analisando os variados fatores que interferiram naquela prática, percebi que fundiam-se, de forma recorrente, as diversas abordagens. Afetos, histórias de vida, valores, teorias, práticas, metodologias, concepções de mundo e posturas políticas constituíam dimensões inerentes à prática compartilhada.

Considerando essas constatações, posso concluir que é no cotidiano em que a prática educativa se realiza, que faz-se a articulação entre as diversas dimensões que compõe o processo educacional. E, quando essa prática se consolida de maneira contextualizada, eficiente e engajada, certamente, configura-se como o lugar onde esta interseção se torna possível.

Ao abordar tal prerrogativa, Freire (1991, p. 126) alerta que para lutarmos em favor de uma escola pública competente, séria e politicamente situada, é necessário “contar com professores responsáveis socialmente falando, pedagogicamente falando e politicamente falando.”

Então, entendo que as iniciativas de formação continuada de professores devem estar direcionadas para o desenvolvimento docente, em suas variadas dimensões.

Sacristán (2001, p.76) aponta para a necessidade de

Repensar os programas de formação de professores, que têm uma incidência mais forte os aspectos técnicos da profissão do que nas dimensões pessoais e culturais. A formação continuada de professores deve por em causa as bases da profissionalidade docente, não se limitando a uma reciclagem ao nível dos conteúdos ou destrezas.

A partir dessas sinalizações, posso supor que os programas de formação continuada de professores não podem prescindir de uma abordagem pessoal e social. Conforme atesta Ponte (1991) um dos maiores obstáculos ao crescimento profissional do professor é a sua situação de isolamento em relação aos seus colegas. Nessa direção, posso afirmar que este tipo de ação favoreceu, na escola pesquisada, a consolidação de um sentimento de cumplicidade entre as professoras, aspecto fundamental que possibilitou a existência de um projeto coletivo, contribuindo também para criar um ambiente de confiança e de melhor compreensão da complexidade da relação pedagógica e dos diversos fatores que interagem no ato educativo. Certamente, esta dimensão da formação de professores faz-se presente durante todo o trabalho docente, não podendo ser desconsiderada ou negligenciada.

Outra dimensão que marca as estratégias de formação continuada de professores é a dimensão política, visto que, a prática educativa é, por si, uma ação política, pois não é possível falar em educação sem que se pense em para que e em favor de quem esta educação se processa. Há sempre uma intencionalidade nesse ato, mesmo quando tais questionamentos não são explicitados, caracterizando, com isso, uma concepção política. A estratégia formativa pesquisada neste estudo, me permitiu constatar que alguns momentos de reflexão se direcionaram, preferencialmente, para esta dimensão política, quando, por exemplo, havia discussões entre as professoras, pais e alunos sobre questões como violência, drogas, entre outras. Esses movimentos se configuraram como espaços relevantes para reflexão, de embate entre diferentes visões e, sem dúvida, aferiram significativas contribuições para a construção de novos saberes e para a formação destas professoras.

Entretanto, a dimensão da especialidade – refere-se à atualização dos conteúdos escolares - foi pouco enfatizada nessa experiência. Apesar da contínua transformação que os conteúdos escolares são submetidos e da grande necessidade

das professoras acompanharem tais mudanças, verifiquei que poucos foram os momentos⁴⁵ dedicados à atualização desses saberes – saberes das disciplinas.

De acordo com a Coordenadora Pedagógica, a emergência em encontrar soluções para os problemas pedagógicos do cotidiano escolar, a ausência de um tempo maior para tratar de variadas questões e a possibilidade de acessar os conhecimentos específicos das disciplinas através de outros recursos e mecanismos, tais como a leitura de livros ou consulta a outros profissionais, contribuiu para que, muitas vezes, esta dimensão tenha sido negligenciada. Algumas vezes, as professoras buscavam se apropriar de tais conhecimentos em outras instâncias, pois não havia na escola, estratégias capazes de atualizá-los, evidenciando, assim, a inexistência de canais que pudessem possibilitar às profissionais acessar esta atualização, continuamente. Cabe ressaltar, porém, que outras problemáticas, permearam essa estratégia formativa, tendo sido detectadas ao longo da pesquisa e já sinalizadas.

De acordo com os relatos das educadoras, as ingerências da Secretaria, no que tange às orientações metodológicas para a organização das reuniões e a prescrição de materiais didáticos representam um grande entrave para a consolidação dessa iniciativa de formação como possibilidade para o desenvolvido docente. De forma recorrente, o grupo nega a possibilidade da divulgação de “recados” emanados pela instância central nos momentos das reuniões. Tal rejeição se articula ao fato que há pouco tempo disponível para as leituras e para as reflexões compartilhadas.

Abordando essa questão de forma mais ampliada, Candau (2003), percebe que, quase sempre, essas estratégias têm por objetivo divulgar projetos e planos das Secretarias e renovar as práticas pedagógicas docentes. Assim, torna-se necessário divulgar novas tendências, técnicas e metodologias produzidas em espaços externos à escola, negando com isso, a participação do professor na elaboração de seus saberes/fazer.

⁴⁵ Tive acesso a essa informação a partir dos relatos da coordenadora pedagógica nos momentos das entrevistas realizadas.

A partir dessa constatação, Candau (2003,p. 55) questiona ainda os propósitos dessa estratégia formativa, percebendo aí uma dicotomia entre teoria e prática “entre os que produzem conhecimento e o estão continuamente atualizando e os agentes sociais responsáveis pela socialização desses conhecimentos.”

Nessa discussão, é possível incluir os materiais didáticos prescritos pela Secretaria para permear as reuniões dos Centros de Estudos, os quais também são alvo de críticas das professoras. Segundo estas, trata-se de produções teóricas desvincilhadas da realidade da instituição escolar, e nessa perspectiva, o grupo não percebe significado em tais propostas. Contrariando essa lógica, quando as professoras analisam suas práticas e o cotidiano escolar, identificando aí variadas problemáticas, torna-se mais legítimo que o próprio grupo busque referenciais teóricos que se articulem às demandas instauradas, estimulando, com isso, o compromisso e o prazer com a leitura.

Embora o grupo de educadoras que integram a Escola Municipal Professora Adriana Monteiro se encontre imerso nesse movimento de articulação teoria/prática, há momentos em que as reuniões do Centro de Estudos devem se estruturar com base nas diretrizes da Secretaria Municipal de Educação, especialmente, quando faz-se necessário divulgar as políticas dessa rede de ensino.

De acordo com as professoras, seria oportuno uma aproximação maior entre todos os níveis de ensino – Secretaria, Coordenadoria e unidades escolares – a fim de que as instâncias superior e intermediária, tivessem acesso às realidades escolares, tanto no que diz respeito às demandas, mas também às práticas bem sucedidas. Ainda de acordo com o grupo, faz-se também necessário, que a participação dos docentes seja garantida nos espaços destinados à elaboração das políticas educacionais, visto que, a prática pedagógica confere aos professores um bom suporte para atuarem nas salas de aula, mas também na produção de políticas educacionais. (TORRES,1999)

Tais considerações, então, me permitem entender que as iniciativas de formação continuada de professores centradas nas escolas e nos seus variados projetos, demandam uma efetiva modificação nos papéis desempenhados, na atualidade, pelos professores, pelos pesquisadores e pelas instâncias centrais dos sistemas de ensino.

Com base na idéia de que a formação continuada deve ser oportunizar o desenvolvimento docente – pessoal e profissional - faz sentido afirmar que tal profissional deve encaminhar sua própria formação. No dizer de Sacristán (2001, p.76), “assumir a dimensão profissional da atividade docente implica considerá-los capazes de definirem o seu próprio programa de desenvolvimento profissional.”

Nesse sentido, os professores torna-se-ão os responsáveis pela concepção, planejamento e organização de sua própria formação, configurando-se como auto-formadores. Para Nóvoa (2002, p.30), nessa concepção de formação, “cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando.”

Considerando o papel a ser desempenhado pelas secretarias de educação, cabe ressaltar que, nesse movimento de mudanças, à tal instância, caberia implementar políticas de formação baseadas nos projetos dos próprios professores e das escolas, oferecendo-lhes apoio estrutural e técnico, garantindo a existência de espaços para esta formação dentro do horário de trabalho dos professores, mediando as parcerias possíveis entre as escolas e demais instâncias (universidades, e tantas outras organizações dedicadas ao desenvolvimento educacional), viabilizando e estimulando a socialização das práticas pedagógicas já consolidadas pelos professores, estimulando o retorno destes profissionais às instituições universitárias (cursos de graduação, especialização, mestrado e doutorado), enfim, criando condições favoráveis a fim de que os projetos das instituições escolares possam se realizar.

Nessa mesma direção, estou certa de que a participação de teóricos, pesquisadores e professores de outras escolas seria bastante significativo, enriquecendo tal estratégia de formação continuada. Porém, observa-se que predomina

ainda a lógica segundo a qual, os pesquisadores são os únicos sujeitos responsáveis pela produção do conhecimento científico, enquanto que na escola encontram-se os professores, sujeitos estes socializadores deste conhecimento produzido externamente à escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa tentou caracterizar e analisar uma estratégia de formação continuada de professores – Centro de Estudos - pautada na experiência profissional, que vem tomando como referência dimensões coletivas, que envolve o conjunto de professoras integrantes de uma mesma escola, vislumbrando, com isso, a emancipação profissional e a consolidação de uma profissão que se faz autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores. Logo, trata-se de uma formação enquanto *continuum*, que toma por base a realidade com a qual as professoras se defrontam, entendendo que elas próprias constroem seu conhecimento profissional de forma idiossincrática e processual.

Assim, a idéia de processo percebida nessa iniciativa formativa, obrigou ao grupo de professoras da Escola Municipal Professora Adriana Monteiro, estabelecer um fio condutor que pudesse produzir os sentidos dessa formação. O engajamento dessas professoras deu-se quando perceberam que fazia-se necessário repensar as práticas instauradas naquele contexto. Logo, as experiências de ensino e aprendizagem adotadas, as dinâmicas das salas de aula, os problemas da comunidade e dos alunos, enfim, o cotidiano da escola, revelaram possibilidades para o processo de desenvolvimento profissional das professoras, inserindo às profissionais em situações reais e concretas nas quais seus diferentes tipos de conhecimentos puderam ser relacionados, suas dúvidas em diferentes frentes, evidenciadas, suas certezas colocadas à prova, seus saberes ampliados, a fim de construir ações mais compatíveis com os alunos e de elaborar ações coletivas capazes de redefinir o cotidiano escolar.

Com base nessas constatações, considera-se cada professor um “designer de si próprio” (ALARCÃO,2003, p.72), responsável este por delinear a sua própria trajetória formativa, planejando e definindo o seu currículo de formação. Nessa perspectiva, faz-se necessário, então, buscar um modelo de formação continuada comprometido e intimamente articulado com o cotidiano da escola onde se trabalha. Um modelo que lhe

permita diagnosticar as variadas dificuldades que emergem daí, refletir com seus pares, e construir coletivamente, soluções para os problemas detectados, configurando-se, assim, como um agente reflexivo, capaz de transformar suas ações pedagógicas e sua escola, melhorando a qualidade do trabalho escolar. Trata-se de uma formação voltada para a ação, para a intervenção educativa na escola e na sala de aula, que se articula às problemáticas pontuais, específicas de cada instituição escolar e às necessidades dos professores.

Então, é correto afirmar que essa concepção de formação continuada, articula-se com a idéia de desenvolvimento docente em uma perspectiva multidimensional, isto é, estimula o desenvolvimento de professores mais qualificados não somente na dimensão pedagógica, mas também, considera fundamental o desenvolvimento das dimensões pessoal, cultural e política. Logo, configura-se como uma proposta formativa que concebe os professores não somente como agentes técnicos, mas como seres capazes de criar, inovar e transformar as unidades escolares onde atuam.

Na trajetória dessa investigação, ficou claro que a escola se constitui como um lugar privilegiado para que formação continuada aconteça, uma vez que tal cenário viabiliza o encontro de idéias, a elaboração de projetos e o levantamento de hipóteses daqueles que fazem a educação formal. Esses movimentos demandam a instauração de uma prática reflexiva, de ações que implicam uma consideração ativa, persistente e cuidadosa daquilo que se acredita ou que se pratica, á luz dos motivos que o justificam e das conseqüências a que conduz. A reflexão, nesse sentido, não consiste num conjunto de passos ou de procedimentos a serem usados pelo professor. Ao contrário, “a reflexão é uma maneira de encarar e responder aos problemas, uma maneira de ser professor.” (ZEICHNER, 2000, p. 18)

Entretanto, conforme já enunciado, a pesquisa também apontou a necessidade de mudanças de algumas ações da Secretaria Municipal de Educação, especialmente, no que tange à estruturação de tal estratégia formativa, tais como prescrição de materiais teóricos que não contemplam as reais necessidades dos professores, dias e

horários em comum destinados às reuniões dos Centros para todas as escolas que integram essa rede de ensino. Assim, é necessário que as escolas sejam portadoras de margens maiores de autonomia e que os professores, então, possam definir, eles próprios, seus programas de desenvolvimento profissional, pois a formação continuada é indissociável dos projetos profissionais e organizacionais.

O grupo de professoras que fizeram parte dessa pesquisa, porém, sinaliza a necessidade de uma parceria com a instância central a fim de que esta possa acompanhar, efetivamente, o trabalho que as escolas desenvolvem, identificando com os professores, diante das vivências nas escolas, novas estratégias de formação continuada. Concordo com Torres (1999) de que é fundamental a participação ativa dos professores na configuração das políticas públicas, programas e planos de formação docente, não só como destinatários, mas também como sujeitos que são portadores de saberes e experiências que são essenciais para o diagnóstico e execução de tais propostas, tendo estes a oportunidade de aprender a avançar por si próprios nesse processo.

Destaco ainda a grande importância do engajamento e da decisão política por parte dos governantes para a implementação de uma real valorização da educação e do magistério, que, considerando a emergência de encontrar caminhos para resolver questões estruturais do segmento educacional, entre as quais, salários dignos e melhores condições para a realização do trabalho pedagógico nas escolas, direcionem também seus olhares para a formação de professores, seja no âmbito inicial e/ou no que diz respeito aos programas de formação continuada organizados em nossa realidade, no sentido que tais iniciativas possam contribuir, de forma significativa, com o processo de desenvolvimento docente, oportunizando que o professor se configure como um profissional autônomo, competente, prático reflexivo, investigador, intelectual crítico e agente de transformação social.

Na minha trajetória, a realização dessa pesquisa representou um momento muito especial, de grande crescimento profissional, pois pela primeira vez realizei uma

investigação no interior da escola, olhando para os movimentos do seu cotidiano. O relato do trabalho é somente um recorte de muitas outras reflexões e aprendizagens que resultaram desse processo. Entretanto, se no seu caminhar, o pesquisador busca respostas para determinadas questões, outras tantas surgem neste percurso de investigação.

Dentre outras questões que emergiram após este estudo, vislumbro o significado de uma pesquisa de longo prazo, no cotidiano da escola, a fim de analisar outras estratégias de formação continuada de professores para detectar possíveis mudanças no trabalho do professor na sala de aula, território esse marcado pela diversidade cultural.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.
- ALVES, Nilda. (org.) **Formação de Professores – Pensar e Fazer**. São Paulo: Cortez, 2001.
- ANDRÉ, Marli Eliza D. Afonso. Texto, Contexto e Significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. São Paulo: **Cadernos de Pesquisa**, 1983, n° 45, p.66-71.
- AQUINO, Júlio Gropa; MUSSI, Mônica Cristina. As Vicissitudes da Formação Docente em serviço: a proposta reflexiva em debate. São Paulo: **Educação e Pesquisa**, v. 27, n° 2, p.211-227, jul./dez. 2001.
- ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre** . Petrópolis: Vozes, 2000.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.
- BETANCOURT, A. **El taller educativo**. Santafé de Bogotá : Editorial Gente Nueva, 1991.
- BOURDIEU, Pierre. A Opinião pública não existe e Os doxósofos. In: THIOLENT, Michel. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. São Paulo: editora Polis, 1992.
- _____ . **Sobre o poder simbólico**. Lisboa: Difusão Editorial, 1995.
- CANDAU, Vera Maria. (coord.). **Magistério: Construção Cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- CARVALHO, Janete. O não-lugar dos professores nos entrelugares de formação continuada. **Revista Brasileira de Educação**, p. 96-107, 2005.
- CARDOSO, Augusto e outros. Dimensão de formação do domínio da especialidade. In: NÓVOA, Antônio. **Formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Portugal: Universidade de Aveiro, 2000.
- CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia Científica**. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2001.

COLLARES, Cecília Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. **Construindo o sucesso na escola**. Uma experiência de formação continuada com professores da rede pública. Formação de professores; algumas alternativas. São Paulo: Pioneira, 1996.

CRUZ, D.E.L. Vantagens e limites dos modelos institucionais de formação contínua. In: NÓVOA, A. (org.). **Formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Portugal, Universidade de Aveiro, 2000.

CUNHA, Maria do Carmo. A formação continuada do professor no cotidiano da escola. Caderno do professor. SME/RJ, v. 10, 2000.

DEMAILLY, L. C. Modelos de formação contínua e estratégias de mudanças. In : NÓVOA, A. (org). **Os professores e sua formação**. Lisboa : Dom Quixote, 2000.

DOYLE, W. **The practicality ethic in teacher decision making**. Madison: Interchange books, 2003.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Sandra Netz. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FORMOSINHO, João. Modelos organizacionais de formação contínua de professores. In: **Formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Portugal, Universidade de Aveiro, 2000.

FREIRE, Paulo. **Educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1990.

FREIRE, Paulo; SCHOR, Ira. **Medo e ousadia**. O cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

GARCIA, C.M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Portugal: Porto editora, 2000.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

LELLIS, I.M.A.O. Os profissionais de ensino em serviço: impasses e desafios à uma política de aperfeiçoamento. **Educação** – nº 4: PUC – R.J., 1992.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1990.

- MARIN, Alda Junqueira. **Formação Continuada**. São Paulo: Papirus, 2000.
- MAZZOTTI, Alda Judith e GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais**. Pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1998.
- MARQUES, Mario Osório. **A formação do profissional da educação**. Ijuí: editora UNIJUÍ, 2000.
- MEJÍA, J.J. **Sistematizar nossas práticas educacionais**. Colômbia: CINEP, 2000.
- MENEZES, Cecília Maria. Educação Continuada de educadores: superando ambigüidades conceituais. **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, n.19, p. 39-49, 2003.
- MENDONÇA, Ana Waleska. A escola como espaço de formação continuada do professor. **Revista de Educação AEC**, nº 79, Brasília, 1991.
- MILES, Matthew; HUBERMAN, Michael. **Qualitative data analysis**. London: SAGE, 1984.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicolleti; REALI, Aline Maria. (orgs.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: INEP/EDUSFCAR/COMPED, p.315-337, 2002.
- MONTEIRO, Ana Maria da Costa. Professores: entre saberes e práticas. **Educação e Sociedade**, abr. 2001, vol. 22, nº 74, p.121-142.
- NASCIMENTO, Maria das Graças. A formação continuada de professores: modelos, dimensões e problemáticas. In: CANDAU, Vera Maria. **Magistério**. Construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 2003.
- NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In : _____. (org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa : dom Quixote, 2000.
- _____ (org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto editora, 2002.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa. Alternativas curriculares e cotidiano escolar. In: CANDAU, V.M. (org.). **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender**. X Endipe. Rio de Janeiro: DP&A, 2000).
- PAIVA, Edil Vasconcellos. (org.). **Pesquisando a formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- PERRENOUD, Phillippe. (org.). **Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: artmed, 2001.

PIRES, Maria Adelaide. Formação Contínua de professores: dimensão institucional e administrativa. In: NÓVOA, Antônio (org). **Formação continuada de professores: realidades e perspectivas**. Portugal: universidade de Aveiro, 1991.

PONTE, João Pedro da. A formação contínua na estaca zero? In: NÓVOA, Antônio (org). **Formação continuada de professores: realidades e perspectivas**. Portugal: universidade de Aveiro, 1991.

PORTO, Yeda. Formação Continuada: a prática pedagógica recorrente. In: MARIN, A.J. **Educação Continuada**. São Paulo: Papirus, 2003.

RAMOS, Rafael Yus. Formação ou conformação dos professores? **Revista Pátio**, vol. IV, nº 17, p.22-26, mai/jul/2001

REALE, Aline Maria de Medeiros; MIZUKAMI, Maria da Graça; REYES, Cláudia Raimundo; MARTUCCI, Elisabeth Márcia. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos:, EdUFScar, 2003.

ROCKWELL, Elsie e MERCADO, Ruth. **La práctica docente y la formación de maestros**. Investigación en la escuela, nº 4, p. 65-78, 2000.

SACRISTÁN, Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio. (org.). **Profissão Professor**. Portugal: Porto editora, 2001.

SANTOS, Lucíola Licínio. Dimensões pedagógicas e políticas da formação contínua. In: VEIGA, Ilma Passos (org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. São Paulo: Papirus, 1998.

SANTOS, Sônia Maria Formação continuada numa perspectiva de mudança pessoal e profissional. **Sitientibus** - Feira de Santana, n.31, p.39-74, jul./dez. 2004.

SCHENELTZLER, Ruan. **Ações e reflexões na formação continuada de professores de ciências**. Atas do II Encontro Regional de Ensino de Ciências, Unimep, 2006.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio (org). **Os professores e a sua formação**. Lisboa : dom Quixote, 2000.

SELLTIZ, J. **Métodos de Pesquisa nas relações sociais**. Tradução Dante Moreira Leite. São Paulo : EPU, 1990.

TARDIFF, Maurice; Lessard, Claude e LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, nº 4, 2001.

TAVARES, José. Dimensão do desenvolvimento pessoal e social na formação contínua de professores. In: NÓVOA, António (org). **Formação continuada de professores: realidades e perspectivas**. Portugal: universidade de Aveiro, 2000.

TEODORO, António. A formação contínua dos professores num contexto de reforma. **Formação continuada de professores: realidades e perspectivas**. Portugal: universidade de Aveiro, 2000.

TRAVASSOS, José. Dimensão pedagógica e didática na formação contínua de professores. **Formação continuada de professores: realidades e perspectivas**. Portugal: universidade de Aveiro, 2000.

THIOLLENT, Michel. **Crítica metodológica, investigação social e enquee operária**. São Paulo: Editora Polis, 1992.

TORRES, Raimundo. Tendências da formação docente nos anos 90. In: **Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas**. II Seminário Internacional. PUC-S.P., 1999.

VEIGA, Ilma Passos. (org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papyrus, 1998.

ZEICHNER, K. Tendências da pesquisa sobre formação de professores nos Estados Unidos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.9, Set/Out/Nov/Dez 1998

_____. Para além da divisão entre professor pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, Corinta Maria; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, elisabete Monteiro. **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado das letras 2000.

ANEXOS

ENTREVISTA – COORDENADORA PEDAGÓGICA / DIRETORA

NOME:

FORMAÇÃO:

TEMPO DE ATUAÇÃO NO MAGISTÉRIO:

TEMPO DE ATUAÇÃO NA ESCOLA:

=====

=====

- 1 – Falar sobre a história da Escola Municipal Professora Monteiro.
- 2 – Descrever a estrutura física da escola, bem como sobre sua localização geográfica
- 3- Apontar algumas característica do seu público-alvo (alunos).
- 4- O início dos Centros de Estudos (ano de implementação, período de realização, estruturação, materiais,problemáticas)
- 5- Como se organizam as dinâmicas do Centro na escola ? (período de realização, estruturação –palestras, socialização de vivências, estudos e reflexões, materiais).
- 6- Sobre os temas abordados (Quem os seleciona?Há autonomia das escolas e dos professores?)
- 7- Envolvimento dos professores no Centro de Estudos .
- 8- Na sua opinião, qual o significado dos Centro para a secretaria?
- 9- E para você?
- 10- Forma de divulgação das ações dos Centros Estudos (pela SME, pelas CREs e pela coordenação da escola).
- 11- Percepção sobre mudanças na prática pedagógica docente a partir das dinâmicas dos Centros de Estudos.
- 12- Quais são as problemáticas e as dificuldades que você observa na atualidade que permeiam a organização dos Centros de Estudos ?

ENTREVISTA – PROFESSORAS

NOME:

FORMAÇÃO:

TEMPO DE ATUAÇÃO NO MAGISTÉRIO:

TEMPO DE ATUAÇÃO NA ESCOLA:

=====

- 1 – Falar sobre sua carreira no magistério.
- 2 – Falar sobre sua trajetória na Escola Municipal Professora Monteiro.
- 3 – Como conceitua formação continuada?
- 4 – Na sua opinião, os programas de formação continuada implementados pela SME/RJ contribuem para a renovação de sua prática pedagógica ?
- 5 – Qual o significado do Centro de Estudos, organizado na Escola Municipal Professora Monteiro, para você?
- 6 - Quais são as problemáticas e as dificuldades que você observa na atualidade que permeiam a organização dos Centros de Estudos?
- 7 – Você sempre participa das reuniões do Centro de Estudos ?
- 8 – O Centro de Estudos tem contribuído com o seu desenvolvimento profissional ?

**ENTREVISTA – PROFISSIONAIS DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E
DA 2ª COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO**

NOME:

FORMAÇÃO:

TEMPO DE ATUAÇÃO NO MAGISTÉRIO:

TEMPO DE ATUAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE

JANEIRO:

INSTÂNCIA:

FUNÇÃO / CARGO:

=====

=====

- 1– Situar os Centros Historicamente.
- 2– Delinear sua estruturação, seus objetivos na época de sua implementação.
- 3- Qual o papel e as ações da SME e das CREs frente a tal proposta?
- 4- Falar sobre a organização, as finalidades e a programação dos Centros na atualidade.
- 5- Falar sobre as modalidades de aprendizagem desejadas pelos Centros de Estudos.
- 6 – Percepção sobre o professor (engajamento, participação, receptividade) nas reuniões dos Centros de Estudos.
- 7- Quais são as problemáticas e as dificuldades que você observa na atualidade que permeiam a organização dos Centros de Estudos ?
- 8- Qual o significado dos Centros de Estudos para você? Há contribuições no processo de redefinição da prática pedagógica docente e, conseqüentemente, com a melhoria do ensino público?

QUESTIONÁRIO

Cara Professora,

Como mestranda da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), estou desenvolvendo uma investigação científica acerca dos Centros de Estudos. Trata-se de uma pesquisa que tem por objetivo compreender quais as contribuições desses momentos no processo de desenvolvimento profissional do professor.

Identifiquei a Escola Municipal Professora Adriana Monteiro como um cenário que vem organizando as reuniões do Centro de Estudos de forma legítima. Nesse sentido, peço sua valiosa colaboração a fim de prosseguir minha pesquisa.

Cabe ressaltar que o anonimato é assegurado nesse trabalho.

Desde já, agradeço a contribuição.

QUESTIONÁRIO Nº _____

1- Idade

- () 20 a 25 anos
- () 25 a 30 anos
- () 30 a 35 anos
- () 40 a 45 anos
- () + 45 anos

2- Estado civil

- () solteira () casada () separada () outro _____

3- Moradia

Bairro: _____

4- Tempo de trabalho no magistério

- () menos de 3 anos
- () de 4 a 11 anos
- () de 12 a 30 anos
- () acima de 30 anos

5- Há quanto tempo você leciona na (s) escola (s) ?

- () Escola Municipal Professora Adriana Monteiro () Tempo _____
 () Escola Municipal _____ () Tempo _____
 () Escola Estadual _____ () Tempo _____
 () Escola Particular _____ () Tempo _____

6- Você exerce outra atividade remunerada ?

- () não
 () sim. Qual ? _____

7- Você participa de todas as reuniões do Centro de Estudos na Escola Municipal Professora Adriana Monteiro ?

- () não. Por quê ? _____
 () sim.

8- Quais o (s) significado do Centro de Estudos, organizado na Escola Municipal Professora Adriana Monteiro, para o seu desenvolvimento profissional? Há contribuições?

9- Em sua opinião, as propostas do Centro de Estudos contribuem para você renovar sua prática pedagógica ?

10- Você percebe problemáticas pertinentes aos Centros de Estudos? Cite-as.

11- Que sugestões você faria no sentido de reconfigurar os Centros de Estudos?

PORTARIA Nº 17/1990

DECRETO Nº 21310/2002