

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
Programa de Pós-Graduação em Educação

**FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO: EM BUSCA
DE QUÊ?**

Silvina Maria Moura Antonio

Rio de Janeiro
2007

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

FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO: EM BUSCA DE QUÊ?

Silvina Maria Moura Antonio

Dissertação apresentada ao curso de
Pós-Graduação em Educação, como
requisito parcial para a obtenção
do título de Mestre em Educação

Rio de Janeiro
2007

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

BANCA EXAMINADORA

Dissertação de Mestrado intitulada “Formação Continuada: Em busca de quê?”
Elaborada por Silvina Maria Antonio de Assunção.

Rio de Janeiro, 30 de julho de 2007

Prof^ª. Maria de Lourdes Rangel Tura - UERJ
(Orientadora)

Prof^ª. Alice Casimiro Lopes – UERJ

Prof^ª. Ângela Maria de Souza Martins

Dedico esse trabalho ao Deus Trino por me amar e me suster e ser o meu melhor amigo.

Aos meus filhos que sempre estão superando as minhas expectativas.

Aos os meus amigos que se manifestam de várias formas.

Ao sempre amado Pe. Nino Miraldi que sempre acreditou e apostou em mim.

Aos meus pais e meus irmãos que sempre estão por perto quando eu preciso

Agradecimentos

Em primeiro lugar agradeço a Jesus que tem estado comigo todo o tempo. ELE ilumina os dias escuros e torna os ensolarados, doces refrigerios.

Aos meus filhos Wellington e Willian pela sempre fiel parceria em todos os instantes de minha vida e os caros serviços na confecção deste trabalho. Eles são os presentes mais caros que já ganhei.

Muito obrigada a minha orientadora que em seu zelo maternal me ajudou nas angústias e incertezas, especialmente na reta final. Um modelo de simplicidade.

Muito obrigada ao nosso grupo de pesquisa onde descobri uma grande família. Gostaria de destacar algumas pessoas que foram de preciosa ajuda em seu companheirismo:

Glícia e Luciana, nos momentos onde tudo parecia dar errado me ajudando com o material. A generosidade personificada. Pelo árduo trabalho, eu agradeço.

Mário e Malú como dois irmãos mais experientes e sempre muito generosos.

Rosana, uma amiga generosa que segurou a minha mão e me fez sair do lugar. Que não economizou tempo para que eu tivesse o meu. Não tenho palavras.

Katarina, um docinho de pessoa que se tornou nossa querida.

À Mônica, parceira e companheira de jornada. Amiga valorosa.

Um especial agradecimento à diretora e amiga Mariângela da Conceição Soares, pelo exemplo de mulher e professora que nos orgulhamos de ver na escola.

À professora Bernadete Rocha pela colaboração generosa que foi fundamental nesse trabalho.

À minha amiga Denise Lacerda, agradeço pelo incentivo e apoio.

À minha mãe que aniversaria hoje agradeço pela sua ajuda

Aos meus alunos.

Às pessoas que constituem a minha família espiritual que não cabem aqui..

“ É possível que se consiga as coisas com muito esforço, mas nunca sem ajuda.”

Formação continuada: em busca de quê?

RESUMO

Esse trabalho aborda o processo de transformação da formação continuada em Nova Iguaçu de 1990 a 2006. Discute a constituição do espaço público educacional e investiga a relação das transformações causadas pela ressignificação desse espaço. Analisa diferentes programas de formação continuada para professores do município e os impactos das políticas públicas educacionais na efetivação de ações e procedimentos de formação continuada. Pontua as diferentes concepções acerca da formação continuada de professores e as formas que estas têm influenciado as práticas pedagógicas e o cotidiano das unidades escolares. Na conclusão, afirma a importância da formação continuada como um espaço para a reflexão sobre a diversidade e as mudanças da prática pedagógica e entende que ela pode transformar os aspectos desta prática que se revelem inadequados na avaliação dos seus praticantes.

palavras-chaves: formação continuada de professores, educação escolar, Ensino Fundamental

Palavras chaves: formação continuada – políticas educacionais – prática pedagógica

Continued training: In search of what?

ABSTRACT

This paper addresses the transformation process of continued training in Nova Iguaçu from 1990 to 2006. It discusses the constitution of the public educational space and investigates the relationship of transformations caused by the resignification of that space. It analyzes different continued training programs for the municipality's teachers and the impacts of public educational policies in implementing continued training actions and procedures. It accompanies the different conceptions about continued teacher training and the ways in which they have influenced pedagogic practices and the everyday life of schools. In the conclusion, it affirms the importance of continued training as a space for reflection on the diversity and changes of pedagogic practice and considers that it can transform aspects of this practice found to be inadequate in evaluating its practitioners.

Key words: continued teacher training, scholastic education, Primary Education

Key words: continued training – educational policies – pedagogic practice

SUMÁRIO

Introdução	2
-------------------------	----------

CAPITULO I

A constituição do espaço público da escola.....	8
--	----------

1.1 A estrutura do sistema educacional do Brasil	9
--	---

1.2 A natureza das transformações atuais	11
--	----

1.3 O discurso que tem circulado sobre a escola pública atual.....	13
--	----

CAPITULO II

Pensando a Formação Continuada.....	17
--	-----------

2.1 A diversidade de conceitos para a Formação continuada	18
---	----

2.2 O perfil do/a professor/a que recebe a Formação continuada.....	21
---	----

2.3 Formação continuada: uma estrutura que atende a diferentes finalidades	23
---	----

CAPÍTULO III

A construção do objeto de estudo e caminhos metodológicos.....	27
---	-----------

CAPITULO IV

A formação Continuada em Nova Iguaçu.....	32
--	-----------

4.1 A estrutura dos cursos de formação continuada: buscando uma prática melhor.....	33
--	----

4.2 Chegam os PCN: sinais de mudança?.....	44
--	----

4.3 Um novo velho olhar para a escola e seus/uas professores/as	46
---	----

4.4 A prática da teoria	48
-------------------------------	----

4.5 A avaliação do curso: a palavra das professoras.....	53
4.6 Política e pedagogia: uma conversa de aprendizagem.....	56
4.7 A estrutura do programa realizado em 2006.....	61
4.8 Dentro da sala de formação: conversas e aprendizagens que revelam a diversidade da prática pedagógica.....	65
4.9 Um balanço final: conversas avaliativas	76
Considerações Finais.....	85
Referências Bibliográficas	90

Introdução

Estamos em um processo de redefinição dos papéis sociais que se desdobram em função das novas necessidades culturais, econômicas, políticas e sociais. Evidentemente, isso gera uma grande transformação nas instituições sociais que devem espelhar a sociedade (Santos, 1999). Sentimos essas influências especialmente na escola.

Nesse estudo, as minhas atenções estarão voltadas para o processo de formação continuada que foi se construindo em Nova Iguaçu, colocando em foco uma experiência ocorrida em 2006. Tendo a formação continuada como eixo principal dessa pesquisa, busco observar os reflexos das atuais políticas governamentais sobre os cursos de formação continuada. Estou atenta também ao crescente discurso de busca por uma melhor educação que encontra como aporte teórico principal as orientações organizadas pelas agências multilaterais que têm como base a cultura do desempenho pelo desenvolvimento de determinadas competências dentre outras prescrições (Santos, 2004). Pretendo apontar algumas pistas que ajudem a entender as relações entre o ensinar e o aprender, a partir da investigação de documentos tais como os programas de “capacitação” para a professores/as (formação continuada), promovidos pela Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu (SEMED-NI). Essas análises procurarão compreender alguns aspectos do impacto das orientações educacionais pautadas pelo viés da nova reconfiguração do espaço público e a penetração do conceito de performatividade, como foi estudado por Ball (2001).

O meu interesse por esse tema vem, em parte, da minha experiência como integrante de uma equipe de formadores e, por outra, pela percepção da posição estratégica que a formação continuada assumiu como um dos elementos significativos para a reflexão das atuais mudanças no espaço público educacional brasileiro (Maués, 2003). É importante para a reflexão proposta nesse trabalho o entendimento do entrelaçamento das relações entre o mundo do trabalho e a cultura da escola e principalmente, a compreensão de como as decisões do mundo globalizado têm influenciado, de diversos modos, os sentidos do educar dentro da sala de aula. Acredito que, pensando os programas de formação continuada, temos uma oportunidade significativa de observar essa interferência.

Especificamente pesquisei a formação em serviço em Nova Iguaçu, detendo-me no curso de formação continuada realizado pela Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu (SEMED) em 2006. Esse curso aconteceu em parceria com a Universidade Federal Fluminense (UFF) e os trabalhos realizados pelos professores do curso, ao longo de sua duração, ocuparam um significativo espaço no Festival Literário da cidade. Tal evento mobilizou, desde a sua criação, um grande número de personalidades de destaque no mundo da cultura letrada e das artes de uma forma geral.

Um outro motivo para olharmos para essa formação continuada acontecida em 2006 é a visibilidade que alcançou a produção docente que surgiu a partir das interrogações feitas ao processo histórico de aprendizagem. Essas reflexões mostraram férteis caminhos para novos fazeres no espaço escolar.

Ao estudar a transformação do conceito que antes estava ligado mais à idéia de “capacitação” e, mais tarde, ganha a nomenclatura de formação continuada, busco uma compreensão mais próxima das situações cotidianas e dos possíveis reflexos dessa mudança no trabalho pedagógico nas salas de aula. Pretendo perceber a relação atual dessa transformação com o contexto mais amplo em que as orientações dos programas têm adquirido um caráter mercadológico e prescritivo. Evidentemente que a prescrição para o trabalho docente não é em si uma novidade que acompanha essa fase atual da globalização da educação ou que aparece em alguns dos programas de formação continuada. Bernal Martinez (2003), fazendo uma pesquisa na Espanha sobre a cultura material da escola, encontrou, nos materiais que eram usados nas aulas de ciências em 1901, um indício de que a prescrição como forma de controlar o trabalho docente também se dava via produção dos materiais que deveriam ser usados nas aulas de ciências. Essa disciplina tornou-se obrigatória em todas as escolas públicas dessa época, na Espanha.

Tenho observado que, atualmente, algumas orientações educacionais que visam à melhoria da educação pública têm investido no controle não só do trabalho docente como também do desempenho pessoal do profissional. Esse proceder assim entra em conflito com os elementos que constituem o/a professor/a como ser singular. Nessa perspectiva, essas orientações têm empreendido esforços no sentido de mudar a própria subjetividade do/a profissional em vista de resultados que demonstrem uma determinada concepção de qualidade. Essa qualidade pretendida seria balizada pelos

parâmetros que são postos a partir de avaliações nacionais, sendo um pensamento baseado na cultura da *performance* (Santos, 2004).

As prescrições, na perspectiva do desempenho, longe de serem apenas receitas de como usar esta ou aquela técnica de ensino, agora assumem uma gama de atitudes que acabam por afetar a identidade e a função também do espaço público da escola. Essa reconfiguração, que se reveste de uma filosofia que tem por centro o avanço e a internacionalização do capital acaba por atribuir novos significados ao ato de educar e passa a valorar, em bases mercadológicas, o espaço da escola pública (Maués, 2002).

Ball (2002) em um artigo intitulado *Reformar Escolas/Reformar professores e os terrores da performatividade* definiu a performatividade, a cultura do desempenho pessoal, da seguinte maneira:

A performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que serve de críticas, comparações e exposições como meios de controlo, atrito e mudança. Os desempenhos (de sujeitos individuais ou organizações) servem como medidas de produtividade e rendimento, ou mostras de “qualidade” ou ainda “momentos” de promoção ou inspeção. Significam, englobam e representam a validade, a qualidade ou valor de um indivíduo ou organização dentro de um determinado âmbito de julgamento/avaliação. (...) O aspecto chave do movimento de reforma educacional em curso são as discussões em torno do controlo do âmbito de julgamento e de seus valores. (p. 4)

Essa maneira de enxergar o ensino público atinge, conseqüentemente, o trabalho de professores e professoras descaracterizando o trabalho peculiar do magistério. O contexto sócio-cultural-político-econômico que referenda a preocupação de Ball é diferente do contexto por mim pesquisado, entretanto, observo muitos elementos que se mostram como aspectos comuns aos dois espaços. Um deles é a regulação que avança pelo aspecto objetivo e ganha o fazer pedagógico em sua singularidade. Nesse sentido, a reforma educacional alcança, a partir dos pacotes de educação, a “reforma” dos

professores. Além desse investimento nas formas de percepção do sentido pedagógico e das funções dos docentes, posso observar a penetração desse modo de compreender a escola e os/as professores/as chegando em Nova Iguaçu e revestida do aspecto de benefício e melhoria. Essas mudanças já podem ser vistas no próprio espaço físico de algumas escolas públicas.¹ Dale (1995) escrevendo sobre os mercados de educação distingue duas ações diferentes no sentido da implementação dos mercados educacionais. Uma ação está concentrada na idéia da privatização e a outra, na idéia da liberalização. Segundo o autor, a privatização diz respeito à venda de bens para o Estado e a liberalização envolveria a redução do controle do governo que seria efetuada pela abertura de espaços que estariam sendo organizados a partir das pressões competitivas.

No passado, na Europa, as grandes mudanças que foram provocadas pela nova divisão do trabalho alteraram o curso da vida da sociedade moderna. Ainda refletindo sobre as mudanças, pensemos nas profundas transformações ocorridas que alteraram os sentidos do ensinar e do aprender e os seus impactos na organização da sociedade mais ampla. Por exemplo, o surgimento da escola, como nós a conhecemos hoje, trouxe uma significativa mudança na concepção dos conhecimentos que deveriam ser aceitos como válidos na sociedade e também na forma correta de adquiri-los. Tais mudanças foram acontecendo implementadas pelas circunstâncias que propiciaram à escola a categoria de *locus* do saber que devia ser conhecido por todos. Essa transformação afetou de forma ampla o conceito e o *status* dos saberes antigos trazendo para dentro do espaço escolar, um tema que antes era considerado menor e de pouco da pessoa que estudava ou adquiria um saber escolar, dentro da idéia de escola da época: Essa transformação trouxe o trabalho como preocupação e tema educacional (Manacorda, 1997).

A partir da organização dos Estados-Nação, a escola assume a tarefa de unificar a nação, a língua e também os saberes. Santos (2000) diz que a expansão da dominação da cultura européia para o resto do mundo foi um localismo que se tornou universal. É também verdadeiro o fato de que o surgimento da escola pública institucional veio carregado de sonhos e ideais emancipatórios que, por uma série de questões, não se

¹ Refiro-me a privatização dos serviços que antes eram desempenhados por funcionários concursados que faziam parte da escola. Por exemplo, merendeiras, faxineiras, etc. Na escola de Nova Iguaçu, há três empresas, que são mantidas com o dinheiro dos impostos públicos, prestando serviços. Para preparar a alimentação temos a Multiprof, para varrer as salas, a EIMS e para ajudar no trabalho pedagógico, o Sistema Positivo. Os funcionários dessas empresas respondem não a direção da escola e sim a um supervisor que vem fiscalizar o trabalho segundo o olhar empresarial. Nenhum desses funcionários pode se envolver ou ajudar em tarefas que não façam parte de suas atribuições.

realizaram plenamente. Também nesse aspecto, observamos uma mudança em relação ao espaço escolar que antes estava destinado à nobreza e a perpetuação de suas idéias e cultura, sem a intenção de promoção da mudança social, tal qual nos primórdios do Egito que, em linha de construção histórica inspirou a Grécia que é considerado o berço da civilização ocidental (Manacorda,1997).

Indo aos primórdios, o que nos interessa é estabelecer uma conversa sobre os sentidos da educação. Sempre que há uma mudança de paradigma, ela está sendo alimentada por um conjunto maior da sociedade que se vincula a ela de diversas maneiras, porém sempre a partir de significados comuns entre o sujeito e o conjunto ideológico que está buscando o consenso. Esse aspecto da negociação de significados é particularmente importante para conseguirmos pensar a sociedade atual em sua complexidade de relações. Isto certamente vale para as instituições sociais, especialmente a escola pública que busca ser plural e democrática. Manacorda (1997) sinaliza que após a revolução industrial houve uma relevante transformação na organização da forma de como se aprendia na escola, no conteúdo que era ministrado e nos objetivos que orientavam a escolarização. Essas análises buscam propiciar a reflexão sobre a importância das mudanças que iremos discutir ao longo desse trabalho. Se nos primórdios a educação estava direcionada somente á classe dominante e voltada para o saber governar, agora ela ganha um espaço institucionalizado e assume o trabalho como tema a ser ensinado nesse lugar. A criança, ao menos na teoria, aparece como um ser que tem uma forma de pensar diferente da do adulto, uma atitude impensável dentro da orientação da educação que tinha a tradição como meta. É a psicologia entrando na escola e dando contorno à ordenação dos conteúdos. Em algumas situações, mesmo dentro da escola, a psicologia foi usada para adestrar com mais eficiência que a educação moral autoritária, como é o caso da vertente behaviorista. Atentar para este fato nos remete às bases da teoria do desempenho pessoal e nos ajuda a compreender os impactos dessa orientação na subjetividade do profissional que está sendo guiado por ela.

As mudanças vão acontecendo e novas formas vão surgindo pra nos ajudar a lidar com as necessidades que se apresentam. Além das transformações ocorridas na escola, o mundo do trabalho também passou por alterações significativas. Por exemplo, a aprendizagem do trabalho sai das corporações onde se dava junto aos adultos artesãos

e agora ela se dará em um lugar específico que é a escola (Manacorda 1997, p.304). Logicamente que isso não se deu de um dia para o outro, foi um processo lento de transformações das relações econômicas, sociais e culturais. Neste sentido, foi sendo delineada a relação entre a escola e a sociedade que segundo Manacorda (1997) contém dois aspectos fundamentais que influenciaram a prática e a reflexão da pedagogia moderna, a saber, a inclusão do trabalho no processo técnico-profissional e a descoberta da psicologia infantil. É interessante lembrar que o princípio que orientou a criação da escola para a maioria da população, a massa, não buscou a equidade social, mas o atendimento de uma demanda de formação de mão-de-obra, embora o anseio pela justiça social apareça nas lutas de movimentos revolucionários da sociedade brasileira dos anos de 1930 (Oliveira, 2004).

. Se antes os ideais liberais - *universalidade, gratuidade, estatalidade, laicidade e renovação cultural* – (Manacorda, 1997 p.269) - eram a marca da utopia educacional e a dificuldade era estendê-los à imensa maioria populacional, hoje precisamos pensar para além desses ideais, naquilo que é possível fazer dentro de um espaço de conflitos que está longe de ser linear e fácil de organizar (Mouffe, 2001) e está sendo marcado por orientações que já não enxergam em alguns desses ideais marcas identitárias da educação pública .

Assim as transformações ocorridas no decorrer desse tempo fizeram com que a educação, antes caracterizada pelo viés político, ganhasse um caráter social. Embora o tema trabalho e as orientações vindas da psicologia, na prática, sejam elementos divergentes entre si, Manacorda (1997) pontua que eles guardam *relações mais profundas* do que na verdade aparentam, na medida em que parece que todos os caminhos regulados por esses elementos destacados pelo autor acabam por atingir um objetivo comum. A formação de um *homem que seja capaz de produzir ativamente*, ou seja, que dê retorno econômico. Um aspecto que tem me preocupado, dentro das orientações para o desenvolvimento do trabalho pedagógico nas escolas de Nova Iguaçu, é a ênfase nos resultados sem considerar o processo que levou a eles. Essa maneira de ver a educação favorece o deslocamento da formação do ser para um conjunto de informações utilitárias

Pensar o espaço público social não é tarefa simples e fácil. Mouffe (2001) chama a atenção para a existência dos espaços de conflitos e pontua uma diferença entre o

“político” e a “política”, pois os entende como partes inerentes das relações sociais dentro de uma sociedade democrática. Ela define o sentido de “político” como a dimensão antagônica que faz parte de qualquer sociedade humana. Afirma que a política refere-se ao conjunto de práticas reunidas, formas de discursos e instituições que buscam, em meio a situações potencialmente conflitantes, estabelecer certa organização para coexistirem porque são afetadas pelas dimensões do político. A partir desses dois conceitos podemos observar que a organização das relações sociais implica a construção de uma teia complexa que se tece no seio das contradições e oposições. Justamente porque é desse jeito, buscar pontos comuns não é uma tarefa que se consiga sem negociação. Não é difícil perceber como podem ser significativos os impactos das alterações atuais no seio da sociedade e de suas instituições.

Propondo essas discussões, esse trabalho está estruturado da seguinte maneira: no primeiro capítulo discuto a constituição histórica do espaço público da instituição escolar. O objetivo dessa discussão é retomar os objetivos e as necessidades sociais que contribuíram para o surgimento da escola pública. Nesse capítulo também busco relacionar alguns aspectos históricos do sistema educacional brasileiro com as transformações atuais que refletem o caráter das políticas públicas que são pensadas a partir de parâmetros globais. Intento apontar os reflexos desse conjunto de circunstâncias na construção de um discurso que ressignifica o espaço público escolar.

No segundo capítulo, que tem o nome de Pensando a Formação Continuada, meu objetivo é mostrar a diversidade de compreensões que evoca esse conceito. A partir da literatura específica sobre o tema, pontuo o perfil dos/as professores/as que buscam a formação continuada e o leque de objetivos que acompanha essa escolha. Ainda nesse capítulo, abordo as diversas tendências que orientam em linhas gerais, os parâmetros dessa formação e até a dificuldade de se estabelecer esses parâmetros. Dentro dessas tendências estudadas, destaco aquela que está voltada para o desenvolvimento individual porque se mostra como marca nos programas por mim pesquisados e se alinha com as orientações das políticas públicas que estão sendo propostas para a educação.

O terceiro capítulo está dedicado à construção do meu objeto de estudo onde descrevo a minha trajetória até chegar à questão que motiva esse trabalho e descrevo os caminhos metodológicos que nortearam o desenvolvimento dessa investigação.

No quarto capítulo, resalto aspectos históricos da construção do conceito de formação continuada no município de Nova Iguaçu e chamo a atenção para as diferenças entre os programas que se propunham a atender essa demanda que parece se intensificar a partir da década de 1990 nesse espaço. Busco fazer uma investigação que aponte as características dos programas de formação continuada de professores nesse município e elejo o realizado em 2004 onde me incluo como formadora e que aconteceu no limiar da mudança de governo. No programa realizado em 2006, participei como professora da rede municipal e pesquisadora. A partir daí as considerações são feitas tomando como referência teórica as posições assumidas no segundo capítulo relacionando-as às estruturas dos programas de formação continuada nesse município. Por último, apresento as considerações finais da pesquisa lembrando os limites da pesquisadora e a parcialidade de seu ângulo de visão, pois essas percepções são vistas, a partir de um lugar específico.

Capítulo I - A constituição do espaço público da escola

O espaço público da educação institucionalizada passou por várias transformações desde o seu surgimento em fins do século XVIII e início do século XIX nos países da Europa (Manacorda,1997). Aqui no Brasil essa organização, como a conhecemos hoje, surge por volta das décadas de 1930 e 1940 do século XX por influência das idéias sociais e econômicas vindas da Europa e dos Estados Unidos (Oliveira, 2004). Havia por aqui um espaço de conflitos de ideais políticos que tinham como principal objetivo à “reconstrução nacional” (Oliveira, 2004). Muitas correntes ideológicas brigavam entre si pela supremacia identitária do regime e pelo controle político também. Podemos observar que na busca do consenso e do convencimento do outro, a possibilidade de influenciar o maior número possível de pessoas pode garantir sucesso em muitos aspectos dessa negociação necessária.

A sociedade brasileira da década de 1930, pelo menos aquela que tinha visibilidade social, entrava em um processo de laicização da vida social incentivada pelo ideário político-social produzido pelo encontro dos ideais liberais e positivistas que foi uma forma de remediar a característica excessivamente excludente no campo social, que era orientado pelo liberalismo (Oliveira, 2004). No tocante à escola e ao plano de

renovação pedagógica que buscava ser uma forma diferente da secular pedagogia jesuítica, o ensino assumia as orientações da Escola Nova que tinha em John Dewey o seu maior expoente. Nesse importante momento político, no qual o Estado assume o papel de Reconstituidor da Sociedade, começa a ser delineado o espaço público educacional brasileiro e a redefinição de identidades e mecanismos de pertencimentos a este Estado. Nos países europeus, o mesmo processo já se achava um pouco mais consolidado que no Brasil, nessa época.

A apropriação da teoria social liberal pelas elites brasileiras da época deu origem a dois caminhos distintos: confirmou a política voltada para a elite excluindo de seus efeitos benéficos uma parte expressiva da população brasileira composta basicamente de negros, indígenas e mestiços. Porém, trouxe à tona a necessidade de se fazer investimentos significativos para adequar a estrutura educacional (ensino médio e superior) aos ideais de uma orientação mais democrática no sentido de ampliar a oferta de ensino para as classes médias que começavam a ascender socialmente (Oliveira, 2004).

Ainda não se tinha aqui uma preocupação efetiva que se revertesse em ações concretas no tocante à escolaridade básica², nesse período. O problema social, de uma forma geral, mais combatido pelos revolucionários-reformistas dessa época era a tendência da sociedade de produzir desigualdades sociais em vista da organização pautada pelo individualismo, onde a marca distintiva abarcava a erudição e o acesso a bens materiais que caracterizavam a elite do país. A educação começava a aparecer como um instrumento de equidade social capaz de otimizar o enfrentamento das dificuldades geradas pela desigualdade de distribuição de bens e pelos condicionantes históricos. Oliveira (2004) chama a atenção para as bases norteadoras do pensamento democrático que ajudou a organizar o sentido e a função da escola pública no Brasil. Segundo o autor, a classe que defendia a escola pública tinha um referencial norteador a respeito da democracia moderna que podia ser considerado contraditório. Em um aspecto tinha-se o sentido descritivo que contemplava a forma de governo e o jeito de

² Estamos chamando, nesse trabalho, de Escola Básica o primeiro e o segundo segmentos do atual Ensino Fundamental e também a Educação Infantil e o Ensino Médio. Essa delimitação busca estabelecer uma diferença em relação ao conceito difundido no documento Estratégias do setor educacional, 1999, segundo o qual a educação básica, primária e secundária, *consistiria nas habilidades e as competências “ para que os clientes” adquiram competências gerais para a linguagem, ciências, matemática, comunicação* como desempenho exigido pelo mercado mundial . Ver Maués, 2002.

viver e de se relacionar que caracterizavam as sociedades mercantilista e capitalista. O outro aspecto revestia-se do sentido de liberdade que devia regular a vida das pessoas, tais com, um governo democrático que garantisse o bem e a liberdade coletiva e o do desenvolvimento dos potenciais individuais dos cidadãos. Ao Estado por sua vez, caberia a função de selecionar cada um de acordo com o mérito individual. Oliveira (2004) ainda ressalta que a característica elitista dessa época se assemelhava em muito á estrutura da educação jesuítica com especial relevo para a prioridade que orientava a sua ação pedagógica: o domínio dos rudimentos da leitura e escrita e as noções básicas da Aritmética.

1.1. A Estrutura do Sistema Educacional do Brasil

No fim da Primeira República, ainda não se tinha um sistema nacional de educação. O ensino primário ficava a cargo dos poucos recursos dos Estados. O ensino secundário era irregular, não seriado e tinha como principal objetivo preparar para o ensino superior (Romanelli,1989). Com a mudança no cenário político em 1930, alguns reformadores educacionais passam a ocupar cargos importantes na administração do ensino e dão à educação brasileira um perfil mais articulado, segundo as normas do Governo Federal. No campo educacional, essa mudança propiciou a criação do Ministério da Educação e as Secretarias da Educação dos Estados. Com esse movimento o governo objetivava ampliar a participação no desenvolvimento da educação nacional, visto que a educação popular ficara esquecida. Buscou também desenvolver instrumentos para unificar, disciplinar e proporcionar a articulação e integração dos sistemas isolados estaduais, estabelecer mecanismos para possibilitar o relacionamento entre os sistemas e definir as formas de intervenção do Ministério e de suas relações com as Secretarias de Educação Estaduais e com os estabelecimentos de ensino.

A constituição de 1934 foi a primeira que deu atenção especial à educação (um capítulo inteiro) estabelecendo pontos importantes como: a educação como direito de todos; obrigatoriedade da escola primária integral ensino primário gratuito, e assistência aos estudantes necessitados. A partir desta Constituição (1934), o governo assumiu novas atribuições tais como: a função de planejamento global da educação brasileira (art. 150); plano nacional de educação para todos os graus, normatização da educação para todos os níveis. Seus objetivos básicos eram traçar as diretrizes da educação

nacional, estimular, suprir e fornecer assistência onde houvesse deficiência de recursos ou de iniciativas, controlar, supervisionar e fiscalizar o cumprimento das normas federais. O perfil da organização da educação passou a ter um caráter de centralizar todas as competências. A autonomia dos Estados foi limitada dependendo da autoridade superior. Houve um significativo aumento da burocracia, assumindo a educação desta época, um caráter mais policial do que de formação. Com o objetivo de infundir no povo a identidade do país como uma nação valorosa e guerreira, vários foram os esforços no sentido de conquistar o imaginário social dessa época. Mignot (2004), em pesquisa realizada sobre os suportes e utensílios da escrita, dentre outros achados, ressalta as capas dos Cadernos da Coleção Cívica da Casa Cruz. A autora chama a atenção para os símbolos e estampas de heróis nacionais que eram impressos nas capas e contra capas dos cadernos de cópia e de caligrafia. Pinturas bem cuidadas que *procuravam desenvolver a atenção, a ordem e a higiene* que buscavam intencionalmente, *inculcar valores e práticas* (p.369) que estavam recheando os anos do governo Getúlio Vargas.

Assim, ao longo da história institucional da escola pública brasileira, foram se construindo alguns discursos que ganharam, paulatinamente, espaço entre os pais dos alunos e na mídia de uma forma geral. De acordo com o tempo histórico vivido e as necessidades da sociedade de cada época, determinados discursos tendem a tomar um caráter de verdade e passam a fazer parte do imaginário social³ do grupo que o consome. No momento atual, na mídia, circula um tipo de discurso que agrega alguns aspectos valorativos sobre a atuação da escola, parecendo formar uma unidade de sentido. Circula, especialmente, a preocupação com a evasão e a repetência e junto a isso se afirma, com frequência, que os professores não estão capacitados para adequarem o ensino da escola às necessidades da sociedade.

O que se tem observado é que embora haja muito investimento na formação continuada de professores/as através da formação em serviço, ainda há um grande hiato entre o que se ensina como teoria para a ação pedagógica e educacional e o que nos exige a dinâmica e diversificada prática cotidiana. Vale indagar então se que se tem proposto para os cursos de formação continuada está indo de encontro com as necessidades que os professores estão encontrando no seu fazer diário. Frequentemente

³ Estou entendendo imaginário social como um conjunto de aspectos subjetivos relacionados às vivências cotidianas de cada ser humano. Não estou aprofundando esse conceito aqui nesse trabalho.

temos ouvido falar que os problemas da escola se resolverão com posturas inovadoras, mas o que ocorre, em muitos casos, é a manutenção de processos tradicionais, não só na prática do professor/a em sala, como também na organização dos cursos que se propõe a solucionar os problemas apontados pelas avaliações externas. As transformações que aconteceram com os conteúdos escolares, mesmo antes de a escola se tornar o que vemos dela hoje, afetaram os sentidos do ensinar e do aprender. Isso é um fato. Pensando o contexto atual e as propostas que visam à busca da educação de qualidade da escola pública podemos perguntar: qual a natureza da qualidade que se tem buscado? A quem serve a qualidade que está sendo ditada pelas transformações atuais?

1.2. A natureza das transformações atuais

Ao longo da sua história, a educação pública, mais especificamente a direcionada às quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, tem sido alvo de várias reformulações que são justificadas, basicamente, sob a exigência social da inovação pedagógica. Uma das estratégias atuais usadas para tentar promover mudanças estruturais na educação tem sido a utilização da idéia de inovação, especialmente para as séries iniciais, via formação continuada dos professores e professoras. Essa estratégia aparece como um dos aspectos do grande conjunto de reformas que objetivam transformar a educação pública em uma educação de qualidade econômica (Vieira, 2004). Vemos nos dias atuais uma significativa mudança no eixo que tenta organizar o pensamento educacional em torno dos valores mercadológicos. Essa orientação se contrapõe aos valores pretendidos em 1930 por ocasião da centralização que organizou a educação no país, atribuindo ao Estado a responsabilidade de possibilitar à população esse acesso. Se antes a preocupação era a de construir escolas e democratizar o acesso das populações que se encontravam na situação de exclusão, o foco atual é na otimização dos resultados em vista dos parâmetros ditados pelas organizações governamentais nacionais e internacionais. Nesse sentido, vemos o grande esforço em investir em um determinado modelo de formação para o profissional que atua nas instâncias da escola.

Segundo Maués (2002), o cenário das reformas na educação e as políticas de formação profissional nessa área estão diretamente ligados às mutações do mundo do trabalho que, em vista dos processos de globalização e mundialização que refletem uma fase diferente da internacionalização do capital, estão exigindo para o mundo do

trabalho a formação de um profissional mais *eficiente, mais flexível e polivalente* (p.21). A autora chama a atenção para a mudança paradigmática na formação do trabalhador que era orientado pelo modelo industrial fordista e que agora se vê diante de uma multiplicidade de situações, que devem responder prontamente em ao avanço tecnológico e as novas necessidades impostas pela ampliação da complexidade social guiada pela exigência da nova fase do capital. A lógica atual confere uma significativa atenção ao campo educacional e começa a criar uma cultura pautada no desempenho individual do sujeito e tal conduta é encarada como sinônimo de qualidade educacional. Um outro aspecto pertinente nesse estudo é a veiculação de um discurso que ressignifica o espaço público educacional com uma forte presença das orientações de um Estado Mínimo e divulgação dos espaços particulares como *locus* de saber e prestígio.

Whitty & Power (apud Santos 2004) ressaltam que a introdução de elementos de mercado na oferta de serviços educacionais tem se intensificado, fato que não interfere no detalhe de que estes mesmos serviços continuem sendo mantidos pelos impostos⁴. A percepção de que não bastava ter direito era necessário também o acesso aos bens sociais através da transformação social pelo portador do saber escolarizado também foi uma das bandeiras pedagógicas no final da década de 1970 e início dos anos 1980 (Pinto, 2002). O que está acontecendo com a escola pública e com os sentidos do que é educar? Quais os sentidos que estão por trás da educação proposta para a nossa época?

Maués (2002) ressalta os eixos norteadores da reforma na área educacional dizendo que as conferências de educação realizadas em 1999, destacam e priorizam a educação básica como foco de investimento e atuação. A autora lembra que a OCDE (Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico) concebeu e efetivou na prática o PISA (Programa Internacional de Acompanhamento das Aquisições dos alunos) com o objetivo de avaliar as condições dos alunos de 15 anos que estão saindo do Ensino Fundamental, no tocante a preparação para o enfrentamento dos desafios da sociedade do conhecimento e a verificação das competências adquiridas. As avaliações externas acabam por definir os rumos que a educação escolar deve tomar, e essa

⁴⁴ Um exemplo concreto desse fato mencionado pelos autores, é a entrada, na escola de Nova Iguaçu, de empresas que prestam serviços terceirizados que acabam assumindo tarefas de funcionários públicos que ajudavam a formar a comunidade escolar. Além de refletir a nova configuração no mundo do trabalho, ou seja, a carteira de trabalho sendo substituída pelo contrato, essa situação de liberalização evidencia a descaracterização do espaço público escolar que começou a ter sua identidade fragmentada no sentido de ser uma comunidade comprometida com a formação do ser que também é político.

definição não leva em conta um significativo número de aspectos que constituem as singularidades dos processos educacionais nas unidades escolares. Sendo assim, se produz um determinado modo de visão que pode ser apoiado pelos resultados quantitativos que espelham as estatísticas. Há uma tentativa de se criar uma forma de perceber a educação pública como um produto e não como um direito. Logo, os sentidos que constituíram a face política e administrativa desse espaço e do saber/fazer inerente a ele, também recebe os impactos dessa influência assumindo outras significações. Um dos elementos que tem ajudado a criar e a dar sentidos a essas mudanças é a circulação de um tipo de discurso que, já estava de alguma forma na boca de muitos responsáveis quando estes falavam da escola de antigamente, e que agora foi acrescido dos elementos valorativos que delineiam a educação pautada pelos pressupostos do mercado educacional.

1.3 - O discurso que tem circulado sobre a Escola Pública atual

Um fato que chama a atenção nesse contexto de reformulações e mudanças é a circulação de um tipo de discurso que busca ressignificar o espaço público, especialmente o que se refere à educação básica que é o nosso foco. O arcabouço desse discurso estrutura-se em três principais aspectos. O primeiro deles é a divulgação, através da mídia em geral, dos resultados negativos apurados pelos instrumentos validados de avaliação da qualidade da educação nacional, tais como SAEB, ENEM, dentre outros (Vieira, 2004). O segundo aspecto vem a reboque da divulgação dos resultados, onde se seguem críticas bem tecidas à escola pública no tocante as suas funções utilitárias como espaço autorizado e reconhecido de saber, trazendo ainda um questionamento sobre a qualidade profissional dos professores que trabalham nessa instituição. Como lembrou Ball (2002) anteriormente, entra em cena a regulação que se serve de críticas e comparações com a finalidade de manter um controle e questionar os desempenhos, sejam do indivíduo ou da instituição.

De uma forma geral, a conclusão é que a escola precisa mudar e seus professores também. Esse aspecto pode ser frequentemente verificado, por exemplo, nas reportagens dos telejornais, especialmente em horários nobres. Via de regra, as

reportagens têm um tom de denúncia e no final tenta levar quem assiste à conclusão de que a escola pública já não serve para ensinar.

O terceiro aspecto faz a crítica sobre a natureza pública da escola que tem sido mais comumente estruturada no sentido de justificar os resultados ruins porque, segundo esse discurso, o modelo público é mal organizado e desperdiça muito dinheiro porque não pode ser avaliado e orientado com base nos parâmetros empresariais de bom funcionamento (Oliveira, 2004). Sendo assim, a saída apontada é a privatização do sistema público com a promessa de um bom gerenciamento e da redução do custo-benefício (Gentili, 1998). Temos observado que esse processo, já em curso e bem avançado, se diferencia em cada local, seja por país, região ou Estado, mostrando a natureza singular de apropriação pelos sujeitos que estão envolvidos nessa relação.

Pensando, dentro dos aspectos que foram citados, está o segundo que é a discussão sobre a qualidade profissional do professor e da professora da escola pública. Esse é um argumento forte que compõe o discurso veiculado a favor da reforma educacional. Nesse pensamento, os resultados ruins são debitados na conta dos/as professores/as que ministram um “ensino fraco” (Santos,2004). E, segundo essa lógica, o ensino é fraco porque os/as professores/as também não têm uma boa formação. Assim, eles precisam receber uma sólida formação, baseada na prática do trabalho e deverão ser avaliados pelos critérios unificados do desempenho pessoal. Isso garantiria a qualidade da educação. Ball(2002) ressalta que essas tecnologias usadas para reformar as escolas não se limitam a esse objetivo, mas buscam “reformular” os professores e mudar-lhes a identidade social. Buscam operar uma mudança nos elementos que constituem o que define o que é ser um/uma professor/a⁵.

Pensando a partir da lógica mercadológica, toda a multiplicidade de fatores que incide sobre a escola pública fica reduzida a apenas dois aspectos, a saber, a má administração pública e a má formação dos professores. Não são levadas em conta as várias expressões cotidianas e locais da escola pública e a prática singular de seus profissionais no momento de avaliar o desempenho educacional da escola que,

⁵ Não defendo que haja um único meio de ser professor ou professora e nem Ball faz tal coisa. O que se está ressaltando é que a cultura do desempenho na educação tem tentado implantar um modelo único de educar, de ver a escola e também de entender o professor/a. Essa diversidade e multiplicidade de fazeres pedagógicos que habita o cotidiano escolar, escapa às metragens rígidas da cultura do desempenho individual.

geralmente é feito de modo global e generalizante. Toda a avaliação da qualidade é pensada a partir de parâmetros globais que não refletem as singularidades cotidianas e estão orientados por uma lógica que não é a da formação. A lógica que estrutura e dá sentido a toda essa visão generalizante é a empresarial. Esse é um discurso universalista que está apoiado por uma visão que já se mostrou incapaz de contemplar o nível de complexidade da sociedade atual e do campo educacional e pedagógico. Sem diminuir a importância de uma discussão sobre a necessidade de reformulação dos caminhos pedagógicos e de tantos outros aspectos dentro das escolas públicas, essas avaliações ajudam a reforçar uma maneira de pensar que quer ver tecnicamente os problemas que, na verdade, tem origem nas opções políticas tanto para o encaminhamento das questões sociais, quanto para as educacionais. Além disso, nessa visão, repousa sobre a escola pública e, em particular, sobre os seus professores/as, a tarefa de resolver todos os problemas que se colocam em várias dimensões. Essa postura é a base da tendência de culpabilizar o/a professor/a sem levar em conta as mudanças no contexto sócio-cultural da escolarização de massas.

Essa maneira de pensar tem exigido, dentre outras coisas, duas condutas básicas. Uma é a resignificação da administração pública, que de um cunho de direito para o cidadão passa para uma administração fundada a partir dos parâmetros empresariais. Isso incluiria o corte de gastos, a reconfiguração deste espaço, que agora passa a ser visto como um bem a ser adquirido e não, como um direito a ser conquistado. Assim, o cidadão é um cliente. Aliás, esta já é uma palavra inserida no vocabulário dos governos ao se referirem às alunas e aos alunos da escola pública e até mesmo os profissionais dessa escola já utilizam a terminologia “cliente” para designar o receptor do direito à educação. A outra medida que faz parte de um conjunto de reformas é a “qualificação” do professorado através da formação continuada, onde este receberia instrução para aumentar o seu desempenho, em vista de uma nova diretriz que se apresenta como medida para pôr fim à crise da educação. Mais uma vez percebemos a ênfase em um dos aspectos do fazer pedagógico que é a competência técnica.

Estabelecendo uma conexão com a veiculação de um discurso depreciativo acerca da escola pública e o contexto social, econômico e político, podemos entender que estamos passando por uma transformação que não é apenas relativa a um ou outro dos aspectos educacionais já citados acima, mas congrega-os ajudando a criar uma

cultura que desenha o cenário educacional atual. Essas transformações ressignificam o Estado e o seu papel junto aos seus cidadãos, fazendo surgir novas identidades e novos parâmetros nessa relação. Há uma repercussão desses valores identitários dentro da cultura da escola em que se percebe a penetração da cultura empresarial disputando com os valores educacionais de formação humanista. Não estou dizendo que o individualismo se inaugura agora com a orientação do Estado-Mínimo, pois, como já vimos anteriormente, ele já estava na matriz do Estado-Nação. Porém essa nova orientação tem ajudado a acirrar esta postura individualista, que já faz parte da cultura da escola, contida nessa cultura empresarial guiada pelo meritocracismo no parâmetro do desempenho individual. Nesse sentido, a circulação de um discurso de ineficácia que é bem construído sobre a escola pública, vai sendo repetido a todo o instante e com “evidências” verificáveis na prática. Isso tem ajudado a legitimar não só os pontos relativos ao mau desempenho da escola como também ajuda na aceitação dos pontos já organizados pelas reformas que estão sendo propostos em outros campos da vida social. Sendo assim, acaba existindo uma relação estreita entre a orientação social mais ampla e o conteúdo que é vinculado dentro da escola em todos os momentos. Deste modo, Vieira (2004) ressalta que uma das grandes questões para os profissionais da educação segundo a concepção neoliberal é alargar a estreita concepção de que a prática escolar na escola primária está necessariamente ligada a uma educação primária, utilitária, funcional e propedêutica que ainda busca justificativas para tutelar este espaço e seus profissionais.

Não vemos a tutela somente na educação básica, mas em todo o sistema educacional brasileiro. Na configuração atual, tendo como pano de fundo as questões educacionais, a nova roupagem do capitalismo é de certa forma preocupante, tendo em vista a individualização das referências e a dificuldade de demarcar um ponto de identificação coletiva. Em função disso, esse fato torna ainda mais dramático, não só o perfil da formação continuada como algo diferente de simples treinamento ou reciclagem, mas principalmente a característica de espaço público da escola pública com todo o sentido que este adjetivo encerra em si.

Dentro do que foi discutido, é razoável a preocupação com as tentativas da reforma educacional em imprimir ao trabalho docente uma identidade baseada na *performance* porque isto afeta não só o profissional, professor/a, como também, o

espaço escolar público e as suas funções sociais. Essa orientação influencia esse conjunto de elementos e enfraquece o sentido coletivo do espaço público que tem encontrado dificuldade ante o fracasso da política e fragiliza a idéia da educação como um direito, apoiando o conceito da educação como um bem a ser adquirido. Nessa preocupação incluem-se também os cursos de formação continuada para professores, em que em muitos casos volta-se para os aspectos utilitaristas da educação onde se aprende que existe um único fazer pedagógico que resolverá os problemas da escola. Essa estratégia tem se mostrado como um caminho promissor para ajudar a implementar essas idéias.

Capítulo II - Pensando a formação continuada

É inegável a importância da formação continuada na atual conjuntura educacional, não só brasileira como também internacional. Na mesma proporção dessa importância, é a amplitude do conceito dessa modalidade de formação de professores. Talvez por isso vários autores têm discutido as diferentes concepções, a partir de suas abordagens.

Bertoni Pinto (2002) diz que o conceito de formação continuada ganha expressão na educação brasileira na década de 1990, quando a escola começa a se questionar quanto à sua prática e ao seu papel de mediadora educacional entre os cidadãos e começa a investir em seu projeto político-pedagógico. Despe-se da aura de vocação, que fez parte de sua constituição histórica em alguns períodos passados e, por conta do impacto gerado com as rápidas transformações que vieram da mudança nas relações de produção, começa a se preocupar com a formação em serviço. As reformas

educacionais sinalizam que um novo tempo está chegando. A autora destaca, então que no Brasil, nos anos 1970, os termos mais utilizados eram “reciclagem” e “treinamento” de professores. Nos anos de 1980, o termo comum era o de “aperfeiçoamento”, “capacitação”, “educação permanente”, já nos anos 90, institui-se a idéia de formação continuada.

Nascimento (1997) traz a contribuição de Pires (1991) e Cruz (1991), segundo os quais a formação continuada de professores é concebida como uma etapa posterior à formação profissional inicial, onde o formando tem uma atuação profissional ativa. Nesse sentido a formação teria por base uma contínua adaptação às transformações concernentes à vida profissional, o que incluiria os conhecimentos pedagógicos, “as técnicas, as convicções do trabalho, o melhoramento das suas qualificações profissionais e a promoção profissional e social” (p.69). Nascimento (1997) ainda chama a atenção para as considerações de Cruz (1991) que diz que essa modalidade de formação se caracteriza por atividades mais sistemáticas e estão sendo dirigidas a um público específico também, a saber, “os professores e chefes de estabelecimentos de ensino” que vão buscar titularização (p.69). Essa busca está em função da melhoria de seus conhecimentos e habilidades para assegurar o sucesso do trabalho pedagógico com os alunos. Embora reconheça a amplitude do conceito de formação continuada Nascimento (1997), o assume como “toda e qualquer atividade de formação” (p.70) voltada para o professor que tem uma vida profissional ativa, evidentemente, depois da formação profissional inicial. Nesse contexto, ela inclui os cursos superiores e atividades realizadas em qualquer sistema de ensino.

2.1 - A Diversidade de Conceitos para a Formação Continuada de Professores

Mesmo dentro de um campo tão vasto, Nascimento (1997) destaca a formação em serviço como uma estratégia de formação continuada. A autora define assim a formação em serviço:

São aquelas atividades de formação continuada que se realizam no próprio local de trabalho dos professores e outras atividades que apesar de não estarem inseridas no espaço de trabalho, são organizadas e /ou geridas pelas instâncias superiores dos sistemas de ensino e oferecidas aos professores que deles fazem parte, tendo as realidades escolares concretas a que estão vinculadas esses professores como referência fundamental. (p.70).

Fazendo uma revisão de literatura no campo da formação continuada, Carvalho (2005) critica a concepção da formação com um caráter de treinamento, cursos, seminários, palestras, e recomenda uma orientação que entende esta formação como um processo centrado no agir cotidiano dos educadores.

Segundo Carvalho (2005), algumas tendências definem a formação continuada como prática reflexiva dentro da instituição escolar, nisso estaria incluído a vida cotidiana da escola e os saberes advindos da prática docente, articulada com as dimensões sócio-políticas mais amplas englobando a organização profissional até a definição, execução e avaliação de políticas educacionais.

Do ponto de vista da literatura que trata da representação do/a professor/professora que participa da formação continuada, Carvalho (2005) ressalta que, na maioria das vezes, são representados “atuando como sujeito individual e coletivo do saber docente de experiência feito em sua relação com o saber científico” (p.4). De uma forma geral a literatura retrata o professor ganhando vez e voz e isso seria evidenciado pela atuação de muitos professores pesquisando a sua própria prática e sendo considerados os seus achados nestas pesquisas. A mesma autora ressalta que, em sua pesquisa, os professores por ela ouvidos apresentam uma representação contraditória quanto à ocupação de um lugar de protagonismo evidenciado na literatura pedagógica de uma forma geral. Essa contradição acaba criando um *entrelugar*, visto que, na prática cotidiana, eles ocupam um não-lugar no processo de formação continuada. Nesse sentido, a autora apropriando-se da terminologia utilizada por Marc Auge (1994), faz uso da mesma para marcar o lugar, chamando-o de *não-lugar* ocupado, em uma oposição conceitual a idéia de lugar que é uma categoria sociológica.

Demaylli (1991) informa que o campo da formação continuada de professores é bastante heterogêneo. Sendo assim, uma enormidade de conceitos e concepções diferentes e até conflitantes entre si tem orientado esta prática de formação. Ela conceitua de “modos de socialização” (p.70) os procedimentos que favorecem ao ser humano a se tornar um ser social e por “formação” (p.70) os modos de socialização que envolve a transmissão de saberes de forma sistemática. A autora no propósito de esclarecer a natureza dessas diferentes visões acerca dos conceitos de formação continuada opta por uma distinção que ela chama de *qualitativa* e usa alguns critérios para nortear essa distinção, a saber: 1) representação do ato de formar; 2) tipo de

relação pedagógica entre o formador e o formando; 3) tipo de autonomia e de legitimidade de formação; 4) estatuto simbólico dos saberes em jogo na formação, 5) coerência com uma estratégia de mudança dentre outros aspectos que podem ser elencados. (p.71)

Demaylli (1991) divide a formação em duas categorias que são a formal e a informal. A formal se caracterizaria como a que está ligada a um determinado tempo de duração e a um espaço institucional, na maioria das vezes, e a informal está ligada a interiorização de saberes por imitação e por comportamento. Dentro da limitação, segundo a autora, de usar as categorias formais e não formais com relação a formação continuada, ela usa o conceito que chama de “ideal-tipo” de transmissão formal dos saberes que se distingue pela relação simbólica fundamental “que se encontra no âmago da “forma” (p.70). Dentro dessa divisão ela estabelece quatro modelos teóricos de formação de ensino ou de formação continuada:

Forma universitária – a forma desse vínculo não se daria pelo caráter do afeto ou de aprendizagens individuais, mas pela personalização marcada pela relação pedagógica que está mais ligada ao valor que é dado ao caráter pessoal do ensino oferecido ali. Tantos os “mestres” como os “discípulos” estão colocados como produtores diretos na investigação e não somente difusores de saberes.

Forma escolar – esta forma se caracteriza por ter um ensino organizado “por um poder legítimo que é exterior aos professores” (p.71). A diferença está no fato de que os formadores precisam ensinar saberes que foram definidos em um “programa oficial”. Os formadores não respondem pessoalmente pelo que ensinam ou pelas posições que exprimem, pois estão sujeitos como os alunos, ao poder organizador. O princípio que está como o centro desta forma escolar é a relação estabelecida na modalidade da “escolaridade obrigatória”. Este modelo de formação é guiado pela vinculação simbolicamente hierárquica e legal de controle e de aprovação, esta é a marca distintiva desse modelo de formação.

Forma contratual – é a modalidade “formativo contratual” com uma relação simbólica baseada na negociação que pode acontecer de várias formas e com vários parceiros. Nesse modelo até o programa pode ser negociado.

Forma interativa-reflexiva – está caracterizada pela iniciativa de formação com a intenção de resolver “problemas reais” com a ajuda mútua de formandos que se vinculem às situações de trabalho. No ensino permeado pela relação institucional, esta modalidade está ligada, em um extremo, à pedagogia de Freinet. Na formação continuada, ela se caracteriza pelo monitoramento de projeto ou grupo de “investigação-ação”. A competência que se ressalta nesse modelo teórico é a resolução de problemas.

Candau (2003) reforça a relevância e a complexidade da problemática da formação de professores tanto a inicial como a continuada. Dentro dos modelos discutidos pela autora, o primeiro é o “clássico” voltado para a “reciclagem” de professores que, em uma relação concreta, seria refazer o que já foi feito. Uma outra modalidade de formação é a adoção de escolas por universidades que também está circunscrita ao modelo de reciclagem. Segundo a autora, o problema que vem embutido nessa modalidade de formação é a idéia de dicotomia entre a teoria e a prática que configura uma relação hierárquica na produção e distribuição dos saberes. Os “recicladores,” que produzem o saber, e os professores reciclados que após se atualizarem ficam responsáveis pela distribuição destes. Candau (2003) chama a atenção para o fato de não haver nenhum modelo puro em exercício e sugere três eixos que foram construídos a partir de reflexões e diferentes perspectivas. Essas concepções foram sendo adensadas até que refletissem com representatividade as linhas gerais que orientam a formação continuada na visão de Candau. Os eixos se constituem de três afirmações básicas que estão elencadas a seguir.

O espaço para que a formação continuada aconteça é a escola, pois além da mudança de *locus*, da universidade para a escola, muda-se o referencial de saber do modelo clássico para o saber docente com todos os aspectos que envolvem esse saber, ressaltando a sua expressividade.

A valorização do saber docente, que segundo Tardif, Lessard e Lahayer (1991), mencionados por Candau, afirmam que o saber docente é um saber múltiplo, que agrega uma grande categoria de saberes que o diferencia da simples assimilação de informações. São saberes estratégicos, disciplinares curriculares, profissionais e saberes da experiência.

O ciclo de vida dos professores sendo um eixo relevante porque permite compreender como as características de uma pessoa podem influenciar uma organização e ser influenciada por ela.

2.2 - O perfil do professor/a que recebe a formação continuada

Rodrigues e Esteves (1993) chamam a atenção para o fato de que, quando a formação continuada de professores/as é tomada em linhas gerais, se observa muitas coincidências mesmo entre formas diferentes de abordagem. Ainda segundo as autoras, Yarger (1982), usando uma definição conceitual sobre a formação continuada encontrada em Hass (1957), identifica alguns desses pontos gerais, como por exemplo:

- essa formação incluiria os professores que estivessem em pleno desempenho de suas funções;

- incluiria também todas as atividades que objetivassem a formação em vista do aperfeiçoamento do profissional.

Prosseguindo o aprofundamento, Rodrigues e Esteves, identificam em Éraut (1985) que se utiliza dos conceitos de Bolam (1980) o que define as fronteiras da formação continuada em dois demarcadores básicos:

- atividades que contribuem para a formação de professores que já possuem a certificação da formação inicial;

- atividades que estão voltadas única e exclusivamente para o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades que são cotidianas e que buscam a educação eficiente.

Embora no plano conceitual esses conceitos estejam bem arrumados, Rodrigues e Esteves ressaltam que é somente nesse plano que essas demarcações estão bem nítidas, pois na esfera da prática e devido a complexidade que dimensiona esta relação profissional, este fato está longe de ser verdadeiro. Ainda dentro dessa delimitação teórica, é importante ressaltar o pensamento de Rodrigues e Esteves no que diz respeito às várias definições quanto ao perfil do profissional que está incluído na modalidade da formação continuada para professores. Uma delas é a de “aperfeiçoamento profissional”

e de “educação eficaz para os alunos”. Essa preocupação justifica-se na medida em que traz consigo a idéia do “bom professor” que levou a muitos enganos até ser abandonada.

Segundo Medley (1982) (apud Rodrigues e Esteves), atualmente foram desenvolvidas, ao menos no plano teórico, algumas definições que organizariam de forma mais precisa um caminho mais nítido para se chegar a esse resultado de forma prática e observável. A delimitação de critérios claros do que é um bom professor e o que é uma boa educação é uma condição primordial. Os critérios propostos são a “eficácia do professor”, que estaria relacionada aos resultados obtidos pelo professor em sua atividade profissional com os alunos. Um outro critério arrolado que, segundo Medley ajudaria a definir o bom professor, seria a “performance” que estaria restrita à sua conduta na situação de ensino. O último critério se relacionaria a noção de “competência do professor” que se definiria por um conjunto de conhecimentos e habilidades que o professor é capaz de transpor para as situações de aprendizagens, na relação de ensino com o aluno. Nessa perspectiva de formação continuada, a formação apontaria para um conjunto de variáveis que estão sob o controle dos formadores e um bom resultado no trabalho de formação com o professor seria a introdução dessas variáveis nas competências deste que se expressaria em sua ação cotidiana. O conceito partilhado pelas autoras Rodrigues e Esteves entende a formação continuada de professores como aquela que acontece ao longo da atividade profissional, após a aquisição da formação inicial. Embora haja em nosso país muitos lugares onde há professores que não receberam formação inicial, a formação feita com esse grupo identificado é chamada pelas autoras de formação em serviço. Dentro da literatura científica, as autoras ressaltam que a diversidade de terminologia reflete a multiplicidade de concepções inclusive extremamente conflitantes (Rodrigues e Esteves).

Yarger (1982) chama a atenção para a dificuldade que existe em precisar, ao nível da linguagem, o objetivo de se obter um conhecimento exato sobre o que é a formação contínua e afirma ser deficitário o uso do critério lingüístico para definir “o corpo de conhecimentos científicos” por mais digna que seja a investigação.

2.3 - Formação continuada: uma estrutura que atende a diferentes finalidades

A noção de treinamento de professores aponta para uma situação em que a formação é global e se refere a uma diversidade de papéis relacionados dentro do conjunto maior da instituição e que se espera que ele dê conta, desempenhando a contento a sua função. Essa é uma formação pensada na perspectiva tradicional.

Uma outra abordagem também significativa dentro das linhas de formação continuada para professores é a centrada na idéia do desenvolvimento individual o *staff development* (apud Rodrigues e Esteves, 1985). O objetivo desta proposta é melhorar não somente o trabalho do professor, mas principalmente a escola como um todo, ressaltando assim o caráter de colegiado, que torna coletivo as expectativas e as finalidades educacionais a serem atingidas, sendo a articulação do currículo que estrutura o perfil da formação definida no âmbito da escola.

Rodrigues e Esteves, ressaltam que, dentro dessa modalidade de formação continuada para professores/as é adensado a esse conjunto de aspectos o conceito tradicional de escola, que demonstra, segundo as autoras, uma evolução, antes baseada em uma visão organizacional tradicional que avança para a compreensão desta como um centro educativo. O *staff development* complementa a idéia de desenvolvimento individual do professor/a e reconhece a escola como um espaço com uma dinâmica própria. Em muitas situações essa visão denota uma preocupação com as condições para o desempenho da função de instruir visando a aprendizagem dos alunos no cotidiano.

Rodrigues e Esteves indicam também, a posição de Oliveira (2004). Para esse autor, a concepção de desenvolvimento pessoal tem seis dimensões, que as autoras pontuam da seguinte forma:

- desenvolvimento pedagógico contínuo;
- desenvolvimento e descoberta contínuas de si próprio;
- desenvolvimento cognitivo contínuo;
- desenvolvimento teórico contínuo;
- desenvolvimento profissional contínuo;
- desenvolvimento contínuo da carreira; (p.46)

Mais a diante, Rodrigues e Esteves chamam a atenção ao trabalho de Ward (1985), que elencando vários outros autores, tais como Levine, Rosenholtz dentre outros, em trabalhos feitos em 1983 e 1984, afirma que essa concepção de desenvolvimento profissional baseada no desenvolvimento pessoal influenciou

mudanças nos programas educativos oferecidos pela unidade escolar, na própria cultura institucional e até na quantidade de responsabilidades assumidas pelo docente em escolas que aceitaram essa orientação de formação. O autor grifa a singularidade desses programas no fato deles se concentrarem nas habilidades do conjunto maior dos/as professores/as da unidade de ensino em detrimento das deficiências de um ou outro profissional.

Weil (1985) estudando as tendências recentes em programas de formação continuada na Califórnia, registra algumas variações importantes que foram se mostrando como dominantes nesses programas. Alguns aspectos nos ajudam a pensar a transformação e a definição da própria finalidade da instituição educativa, como os seguintes:

- mudança de foco do programa do indivíduo para a escola;
- transposição da noção do saber tradicional para um que privilegie a investigação;
- alteração do objetivo onde passar a informação era a meta para um que provoque mudanças no comportamento;
- transformação da centralidade que antes estava no currículo para as instruções e orientações que estejam no interesse dos problemas da escolar;

Laderrière (1981) lembrado por Rodrigues e Esteves, pontua, após fazer uma avaliação dos trabalhos da OCDE sobre a formação continuada de professores, que não há uma unidade nem no aspecto conceitual nem no organizacional que defina essa modalidade de estudo da mesma forma em todos os lugares. Fato que, segundo o autor difere quando o assunto é a formação inicial do professor/a.

Laderrière (1981, p.42) faz quatro afirmações que traçam uma estrutura que ajuda a pensar a formação continuada:

- a) A formação continuada pode referir-se a finalidades muito diferenciadas;

- b) Em vista da redução de recursos financeiros para a educação, o *poder político* reduziu o número de ações que ele classifica como formação continuada e conseqüentemente não as apóia materialmente.
- c) A elaboração de programas para a formação continuada não conta com a [aparente] unificação que têm os programas de formação inicial para os aspirantes a docentes;
- d) Existe entre as instituições que trabalham com a formação continuada, um leque de diferenças e finalidades que se revela bem mais amplo que o estendido quando o assunto é a formação inicial.

Dentre as afirmações colocadas pelo autor, gostaria de ampliar a primeira: aquela que diz que a formação continuada pode ter diferentes finalidades e objetivos. Não obstante, os sentidos que derivam de cada finalidade influenciam sobremaneira a concepção de educação que entra na sala de aula. Por exemplo, uma formação que tenha por centro a idéia de reciclar o/a professor / a tem como objetivo suprir deficiências, seja na formação inicial ou mesmo de compreensão dos pilares que sustentam a própria atividade pedagógica (objetivos, estruturas, conteúdos e métodos) e que delineiam o fazer pedagógico no cotidiano. Laderrière ressalta que estes objetivos buscam a evolução dos aspectos que são avaliados como insuficientes na dinâmica da aprendizagem. Uma outra finalidade é o aperfeiçoamento do profissional no próprio local de trabalho para atualizar conhecimentos ou em vista de seu crescimento e mudança de nível. Nesse caso, onde haveria benefícios financeiros e de *status* profissional.

Éraut (1985) relaciona o conceito do *teacher development* (desenvolvimento do professor) à concepção de crescimento no sentido vertical como se fosse uma estrutura evolutiva na carreira (growth approach) que teria um lugar significativo na formação continuada de professores e estaria próximo conceitualmente de um dos modelos teóricos apontados por Demaylli (1991): a forma universitária.

Em meio a tanta diversidade de propósitos e sentidos para a formação continuada e percebendo todos os fatores que a integram, nos damos conta de que esta é uma tarefa muito complexa, que órgãos como a OCDE se propõem. Tarefa de estabelecer comparações entre as estruturas de formação continuada de vários países e

almejar que isso venha efetivamente a contribuir de forma positiva para uma melhoria dessa modalidade de aprofundamento e estudo. Rodrigues e Esteves lembram que, apesar das muitas complicações que envolvem essa tarefa, tem-se avançado muito na direção de uma visão mais nítida sobre a situação educacional com relação aos professores/as. Esse avanço tem se dado, segundo as autoras, “em espaços mais vastos que as fronteiras nacionais dos Estados” (p.47). Elas citam o relatório de Lundgren (1987) à Conferência Permanente de Ministros da Educação do Conselho da Europa.

Em meio a tantos conceitos de formação continuada ao longo desse estudo, poderemos ver exemplos guiados por algumas das orientações discutidas nesse capítulo teórico.

Capítulo III - A construção do objeto de estudo e caminhos metodológicos

Ao longo da minha experiência como educadora, muitas questões me afligiram e uma boa parte delas ainda continua tendo esse poder. Mas a que tem me levado a frente em busca de soluções, que quase sempre se revelam temporárias, tem sido a questão do analfabetismo ou as chamadas dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita convencional. Essa busca constante de entendimento foi um dos fatores que me trouxe ao curso de Mestrado. Tentar entender, de outros ângulos, o problema de algumas crianças que não aprendem na escola pública que é uma questão que me mobiliza. Evidentemente que isso ocorre também na escola privada, porém, a escola pública é o lugar de onde estou vendo essa situação.

Se essa busca me trouxe aflições, que são comuns aos profissionais que lidam cotidianamente com a dinâmica do ensinar e do aprender, independente da natureza pública ou privada, da escola essas mesmas aflições propiciaram também vivências, experiências significativas que me levaram a algumas instâncias da escola pública. A começar pela sala de aula, caminhando da equipe pedagógica da escola até chegar à equipe de formadores da Secretaria Municipal. Em todas elas pude crescer com novos pontos de observação da mesma questão. Ao entrar no mestrado, vim disposta a desenvolver a pesquisa na perspectiva da pergunta: por que algumas crianças e jovens não aprendem?

Quando comecei a assistir as aulas do Curso de Mestrado e, a partir de várias discussões, muitas mudanças foram ocorrendo, paulatinamente, em meu modo de ver essa questão que agora parecia ter sido tomada de uma amplitude que eu não havia percebido antes. O que eu havia planejado, *a priori*, como projeto de pesquisa foi totalmente esfacelado por conta das muitas reflexões que agora delimitavam a questão por outros parâmetros. Um delimitador que reorientou a minha ação na pesquisa foi perceber o quanto de cultural há no educar, no ensinar e no aprender. Mais do que isso, o quanto de político há no cultural e que a pedagogia está sendo forjada a cada dia por essa mistura, ainda que se diga que ela é neutra. Sendo assim, a minha pergunta foi

transformada em: quais os sentidos do ensinar e do aprender para o tempo em que eu ensino e aprendo? Por isso escolhi a formação continuada de professores/as, por ela ser um campo no qual eu havia trabalhado durante os últimos três anos e, principalmente, por sua importância estratégica do ponto de vista das políticas públicas para a educação. Percebi que o tema ensinar e aprender estaria, de um modo privilegiado, bem colocado nessa situação da formação continuada dos professores/as. Essa escolha abriu um caminho não só para me ajudar a pensar o conceito de “fracasso” na escola e a veiculação demasiada dos resultados obtidos a partir de avaliações externas, como também a tônica das políticas públicas voltadas para a educação. Essas políticas têm sido propostas com vistas a atacar os resultados ruins da aprendizagem na escola pública e tem questionado a qualidade desse espaço. O carro chefe de seus reclamos tem sido a busca da qualidade na educação pública. Nesse mover, os sentidos políticos atuais têm afetado sobremaneira os atos de ensinar e aprender, tal qual as reformulações feitas no passado o fizeram.

Em nosso tempo vemos essas transformações completamente incorporadas na estrutura e na cultura que corporifica a escola de nossos tempos. Faria Filho e Vidal (2000) interrogam o processo social e histórico da escolarização primária no Brasil, nos estados de Minas Gerais e São Paulo e destacam que as mudanças na organização do tempo e no espaço da escola do século XIX alteraram, ao longo da história, o programa escolar (currículo) e a própria identidade do prédio escolar.⁶

Percebendo a formação continuada como um campo fértil e promissor para a reflexão sobre os sentidos da relação ensinar/aprender, elegi como meu objeto de estudo o curso de formação continuada de professores/as que aconteceu em Nova Iguaçu em 2006. Contextualizando a experiência de formação continuada no município de Nova Iguaçu, vou trazer dados de alguns projetos realizados, que pude coletar na oportunidade de estar trabalhando na Secretaria de Educação. No entanto, vou me deter na experiência realizada em 2004 quando participei como formadora, e em 2006, quando realizei um curso de formação de professores. A relação que a formação continuada guardou, nesse momento histórico, com as políticas públicas educacionais e o impacto delas junto aos professores justifica minha escolha em voltar o olhar para essas experiências.

⁶ Para ver mais sobre essa discussão ver: Revista Brasileira de Educação. maio/junho/agosto 2000 n.14 número especial 500 Anos de Educação Escolar.

No período de 2004 a 2006, observei que houve a mudança da nomenclatura antes utilizada que remetia a outros objetivos da formação que são contraditórios à idéia de formação continuada da forma que estou assumindo nesse trabalho. Essa nomenclatura atual vem junto com a mudança de um governo conservador para um que agora tem, ou proclama ter, bases mais progressistas. Como foi anunciado, percebi que houve uma alteração significativa no entendimento do conceito de formação continuada que antes estava sendo compreendido mais na linha do aspecto instrumental do fazer pedagógico e agora passa a congrega uma multiplicidade de faces, incluindo marcadamente o aspecto político-social do ensinar e do aprender, que havia sido esquecido das abordagens anteriores.

O material que servirá de base às considerações feitas neste trabalho são oriundos do período em que trabalhei na SEMED (Secretaria Municipal de Educação). Foram recolhidos - eticamente - ou seja, com a anuência da instituição e autorização dos sujeitos envolvidos na pesquisa - e são programas de formação continuada (mesmo aqueles que não usavam esta terminologia), relatórios de avaliação do trabalho pelos formadores, relatórios feitos pelos professores que participavam das formações, anotações realizadas durante as reuniões da equipe e de formação com o grupo de professores. Há também dois cadernos de campo: um construído com a intenção de pesquisar situações e problemas que envolviam o/a aluno/a em atendimento no SOE (Serviço de Orientação Educacional) e outro construído ao longo da formação em 2006, com o conhecimento dos professores que ministravam o curso e dos demais participantes.

Pretendo utilizar os materiais recolhidos para facilitar a compreensão da estrutura dos cursos e os relatórios para dar visibilidade às ações que aconteceram ou não, tendo em vista o que era pretendido. Ao observarmos a intenção político-pedagógica declarada nos materiais vamos tendo alguma visibilidade do entrelaçamento dos fios que tecem a diversidade do espaço público educacional desse município e como ele está influenciando e sendo influenciado pelas políticas públicas educacionais. E, além disso, como isso tem chegado aos programas de formação continuada e aos professores que participam deles.

Palmilhando um caminho metodológico posso dizer que fiz uma coleta de diferentes documentos que expressam diferentes percepções e visões de mundo sobre o

tema que me propus a pesquisar nesse trabalho. Dada a multiplicidade de olhares e concepções que o meu objeto de estudo evoca, não usei apenas uma fonte de informação para colher os dados que me ajudaram a realizar em análises e avaliações sobre as contribuições que os participantes dessa pesquisa me possibilitaram. A minha primeira fonte é documental, uma vez que se constitui de programas de formação continuada. Constituiu-se também de relatórios institucionais, os depoimentos pessoais e avaliações dos cursos que serviram de instrumentos de análises.

Lüdke e André (1986) lembram que a análise documental pode ser uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos na medida em que seja usada para complementar informações que tenham sido conseguidas em outras fontes ou até mesmo dando visibilidade a aspectos novos de um tema ou problema. Phillips (apud Lüdiker e André 1986) ressalta que os documentos variam e vão desde as leis e regulamentos até diários pessoais, dentre outras formas de registros pontuados pelo autor.

Caulley (1981), citado por Lüdke e André, diz que a análise documental busca desvelar informações baseadas em fatos que sejam levantadas a partir de hipóteses. As autoras recuperam também a posição de Guba e Lincon (1981) que destacam um conjunto significativo de benefícios para o uso de documentos quando se trata de pesquisa ou avaliação no campo educacional. O primeiro deles é que os documentos são fontes estáveis e ricas que persistem por muito tempo, o que possibilita ser usados em diferentes estudos, permitindo uma estabilidade aos resultados obtidos. O segundo benefício é que os documentos permitem encontrar evidências que possam fundamentar as afirmações e achados do pesquisador. Eles surgem em um conjunto de circunstâncias e informam sobre esse mesmo conjunto. Dentre as outras vantagens desse tipo de investigação está o fato de que esta é uma fonte não reativa o que permite a consulta do pesquisador mesmo quando o sujeito não está mais acessível, por exemplo, em caso de morte. Em resumo, Guba e Lincon dizem que esta fonte que é “repleta de informações sobre a natureza do contexto” (p.187) não deve ser deixada de lado, mesmo que se tenha feito opção por outros modos de investigação.

Como forma de investigação, usei também a observação em um programa de formação continuada e nesse momento fiz anotações em meu caderno de campo. Essas anotações foram feitas também em diversas situações da minha estada nos lugares

pesquisados. Uma fonte útil de análise foram as observações feitas em alguns dos contextos onde os documentos apresentados nesse trabalho são estudados. Esse uso se justifica a partir do que Tura (2003), recuperando a posição de Haguette (1987), além de referendar essa observação como forma de investigação, distingue duas concepções básicas relacionadas à mesma: a primeira é a de que a observação específica como coleta de dados se sobrepõe à entrevista e a ao questionário. A autora declara que a observação específica de um objeto com o propósito de “sistematizar condutas e procedimentos” (p.184) está na base da investigação científica da experimentação. Ressalta que o investigador estabelece uma relação direta de conhecimento com o seu objeto de estudo e essa relação é, nesse sentido: “um fenômeno concreto da vida social, imbricado em relações sociais e de poder e numa rede de significados socialmente compartilhados”. (p.184)

Ainda sobre as duas concepções que Haguette distingue como básicas, destaca-se a segunda que se coaduna com o tipo de investigação realizada nesse trabalho, a de que a observação participante está identificada como um instrumento de mudança social. O observador é considerado em uma posição de ação mais intensa e significativa visto que tem a possibilidade de planejar com o grupo e fazer intervenções no contexto social. Tura (2003) chama atenção para o fato de que a observação se estabelece numa relação de investigação que é menos cercada de normas e possui “protocolos mais flexíveis” (p.185). A autora também trata das questões que se relacionam à presença do pesquisador em seu campo e a relação de poder que se liga a essa estada. Reporta-se a Almeida e Pinto (1987) e diz que ao se discutir esses elementos, na verdade, o que está em foco são a subjetividade e a objetividade do pesquisador e indica que a observação não dispensa a pressuposição teórica que demarque o campo da ação investigativa. Chama a atenção para o fato de que esse proceder deve acontecer em todo o trabalho de pesquisa e referenda uma constante revisão da literatura relacionada ao tema como forma de acesso ao conhecimento sobre o tema que está sendo investigado.

Dentro dessas margens já delineadas caminhei com esse trabalho e tenho um claro objetivo de trazer as vozes que estão no material e a presença dos sujeitos coletivos e individuais que constituíram e ajudam a dar significado aos processos educacionais que está em curso nas escolas de Nova Iguaçu. Isto posto, entremos e conheçamos um pouco do processo histórico da formação continuada em Nova Iguaçu.

Capítulo IV - A Formação Continuada em Nova Iguaçu

A formação para professores em Nova Iguaçu ao longo de sua história, em todos os governos, esteve ligada a uma concepção de treinamento, reciclagem ou aperfeiçoamento que se dava em palestras, seminários ou mini-cursos. A idéia de uma educação continuada aparece com a implantação de um programa de formação organizado pelo governo federal chamado, Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado, Parâmetros em Ação (PCN em Ação). Porém ainda ligado a idéia de capacitar, romper com o tradicional e incorporar o novo.

Sendo assim, a idéia de renovação pedagógica e o trabalho sistematizado que trouxe uma proximidade maior com a idéia de uma formação continuada que atendesse aos professores/as com relação a conteúdos mais voltados para a prática, começou a ser realizado a partir de 2001. Durante os anos anteriores, muitos encontros aconteceram, porém, a existência de programas que considerassem o aspecto de periodicidade maior só começa a vigorar de forma mais expressiva, a partir de 2001 quando são lançados os PCN em nível nacional.

Em 2003, houve uma capacitação promovida pelo governo federal chamada PROFA(Programa de Formação de Professores Alfabetizadores) que foi freqüentada por alguns professores da rede municipal e alguns representantes da Secretaria. Essa capacitação aconteceu dentro de uma universidade e em um lugar bem distante, geograficamente, do município em questão. Em 2004, paralelamente à organização do setor pedagógico da SEMED, foi montada uma equipe de formadores que deveria trabalhar com professores das etapas iniciais do Ensino Fundamental e com os orientadores pedagógicos da rede. Foi, então organizado um programa de capacitação com base no PROFA. Esse programa chamou-se “Um Novo Olhar para o Processo de Alfabetização”. Nesse programa a preocupação básica era com a assimilação dos processos de construção da escrita dos alunos, pelos professores das séries iniciais e orientadores pedagógicos. Além disso, havia um farto e interessante material que auxiliava a compreensão teórica de como se dava a aprendizagem da leitura e da escrita. Podemos dizer que os programas realizados dentro dessa característica, com a idéia de

formação com continuidade e conteúdo mais organizado, aconteceram de 2001 a 2006. No entanto, o programa de formação continuada que, além de ter usado a nomenclatura *formação* em sua estrutura e que incluiu em suas discussões também o aspecto político do ensinar e do aprender foi, o “Conversas de Aprendizagens” que aconteceu em 2005/2006. Ao observar a estrutura e os objetivos dos programas de formação continuada, vamos tendo uma idéia de como o aprender e o ensinar estão relacionados às orientações políticas e culturais e de como a idéia do desenvolvimento da competência individual, aparentemente neutro, higienizado da política, vai ganhando penetração no espaço escolar. É muito interessante perceber a estrutura das diversas formações, suas origens e seus objetivos.

4.1. A estrutura dos cursos de formação: buscando a prática perfeita

No final de 1995 e início de 1996 houve um grande movimento da SEMED, no sentido de propiciar, a um número reduzido de professores, alguns cursos que os habilitaria para o enfrentamento das dificuldades no campo da aprendizagem. Essa escolha era feita pelo diretor/a da unidade de ensino e seguiu critérios diversos. Foram três semanas intensivas de atividades realizadas no SESI (Serviço Social da Indústria) sobre a Educação de Jovens e Adultos. Os temas versavam sobre a estrutura curricular que pode ser montada através dos PCN e as promessas de renovação pedagógica que tornariam o professor/a mais capacitado para enfrentar os desafios do cotidiano.

Os professores estavam começando a discutir os temas transversais e os pilares que sustentam a proposta de materiais preparados pelos palestrantes, pois não havia chegado às escolas a finalização encadernada dos PCN. Houve uma série de palestrantes falando sobre a renovação pedagógica e a necessidade do profissional de educação se atualizar por causa do mercado de trabalho, que é seletivo. Na época um palestrante levou um texto cheio de pleonasmos e o comparou com os conteúdos ministrados pela escola pública. Afirmou que o/a professor/a, que questionava os projetos mandados pela secretaria ou qualquer outro órgão era um indivíduo do contra e chegou a chamá-lo de “xiita”. Reafirmava a necessidade de sermos professores melhores porque o mercado de trabalho exigia isso. Na assembléia que o ouvia, estavam presentes vários professores

que trabalhavam em diversas modalidades um número significativo de professores apoiou a idéia defendida.

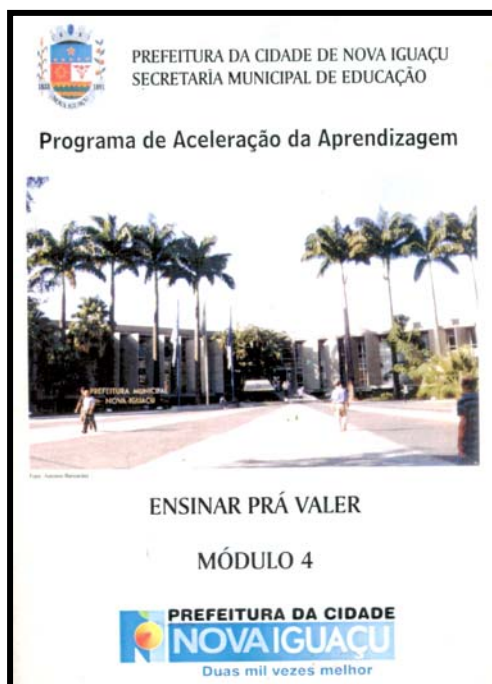
A perspectiva que foi delineando as discussões sobre os temas educacionais substituiu, paulatinamente, as abordagens que buscavam fazer uma avaliação mais contextualizada dos problemas dentro do espaço histórico social, cultural e político, para restringi-los a um enfoque metodológico pautado pelo desempenho pessoal dos profissionais. Uma tendência de olhar a educação e seus desafios muito identificada com as idéias empresariais que organizam os mercados, especialmente, o financeiro. Nesse sentido, essa formação estava completamente afinada com o caráter das políticas públicas educacionais que começariam, de uma forma mais ampla a se alastrar, não só pelas muitas regiões brasileiras, como também em grande parte da América latina.

A infra-estrutura do evento foi no estilo de conferência com coquetel e serviço de garçons bem vestidos servindo com requinte e elegância. Não se tem notícia de resultados práticos alcançados a respeito desse trabalho formativo, por uma série de fatores que não serão explorados nesse estudo. O mesmo é mencionado apenas para ilustrar um pouco da construção histórica que permitiu a penetração do conceito da performatividade nos programas atuais de formação continuada de professores.

Em 1998, a SEMED implementou um curso de “capacitação” organizado pela Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) com sede em São Paulo. O projeto de formação chamou-se “Reorganização da Trajetória Escolar no Ensino Fundamental: Classes de Aceleração”.

A CARPE (Cursos de Assessoramento para Recursos e Projetos Educacionais) que estava ligada à FDE, tinha como proposta o assessoramento, a adaptação e a capacitação de professores como está impressa no material produzido por essa instituição, para a SEMED. Deste trabalho resultou um manual desdobrado em quatro volumes com orientações e atividades para serem ministradas aos alunos. A capa dos volumes tinha o brasão da prefeitura e uma foto sugestiva que mostrava o prédio da mesma como uma paisagem. Da forma como a foto fora tirada, dava a impressão que indicava um caminho que levava até a porta da instituição. Embaixo da foto a logomarca e a frase: “Duas mil vezes melhor”. Esse era o *slogan* do prefeito que assumiu o município depois que o prefeito anterior deixou sem pagamento os

professores durante nove meses. Um fato curioso encontrava-se no texto da apresentação do material. Uma frase que dizia que o trabalho havia sido preparado em caráter provisório em 1996 para a rede pública de São Paulo e que agora o professor estava recebendo a versão final. O trabalho foi feito pela mesma equipe de consultores desde o início. Um revelador do tipo de pensamento que orientava o pensamento educacional que norteou o trabalho proposto. O modo universalizador que não considera os contextos diferenciados.



Um outro aspecto interessante nesse material é a argumentação para convencer o/a professor/a da necessidade dele/a abraçar o projeto das classes de aceleração na íntegra e abrir mão do que tem sido a orientação secular da escola de uma forma geral, e em especial, da escola desse município que é o trabalho com o conteúdo. Assim, dizia o texto dirigido ao professor/a:

Não se trata de criar outra modalidade dentro do ensino regular, mas de propiciar condições para assegurar a continuidade dos estudos desses alunos. Trata-se de acelerar suas reais possibilidades de aprendizagem, através da organização de um ambiente escolar desafiador e estimulante (...). A intenção é, pois,

muito mais a de mobilizá-los e instrumentalizá-los para a busca do conhecimento do que fazê-los dominar uma determinada quantidade de informações, supostamente consideradas pré-requisitos para a continuação dos estudos. Um dos pilares dessa nova proposta de trabalho é a promoção do autoconceito dos alunos e o respeito a seus diferentes ritmos de aprendizagem, para que readquiram a confiança em sua capacidade de aprender. (Programa de Aceleração da Aprendizagem, 1996 p.7)

Nessa primeira parte há um discurso de promoção do aluno como forma de desenvolver a sua aprendizagem através do incentivo e do desafio, reduzindo, assim, as dificuldades que o fizeram chegar a uma distorção série/idade às intervenções pedagógicas e ao ambiente escolar somente. É possível perceber que a excessiva preocupação com o fato de ter que trabalhar as informações imediatas, acaba prejudicando o desenvolvimento do conteúdo escolar, de forma que este pareça secundarizado em face da distorção série/idade do aluno. Mais à frente há uma justificativa mais clara para o fracasso do aluno dada pela equipe de consultores:

Entendemos que esses alunos encontram-se defasados no ensino regular em parte devido às condições de vida, mas, também, e principalmente em decorrência do ensino que lhes tem sido oferecido. Ao decidir trabalhar com as Classes de Aceleração, você revela que aposta nessas crianças e jovens, dispondo-se a oferecer-lhes um ensino de qualidade que torne possível seu sucesso escolar. (Programa de Aceleração da Aprendizagem p.7)

Esse argumento concentra a estrutura da crítica que tem sido feita à escola pública que passaremos a ouvir durante o restante da década de 1998: a falta de qualidade do ensino que é oferecido na escola pública e a pressão do sistema em cima do professor/a para ajudar a mudar as estatísticas. Enfim, a decisão de reduzir as complexas teias educacionais que geram o fracasso escolar às questões metodológicas da pedagogia higienizada do caráter político e conflitivo de sua existência. Percebemos também certo apelo ao aspecto vocacional e assistencial que historicamente foi sendo associado à figura do professor/a. Aquele que aceitasse o trabalho com as Classes de Aceleração seria o profissional que acredita no aluno que está na situação de distorção série/idade, mas o que se recusasse não estaria dentro desse perfil tido como o ideal de

professor: o salvador do aluno, o responsável absoluto, na visão do trabalho dos proponentes das Classes de Aceleração, pelo sucesso ou o fracasso do aluno. Uma tentativa de minimizar a situação da distorção idade/série no município que poderia ser uma possibilidade real de avanço para alguns alunos, não fosse o caráter impositivo da regulação exercida pela Secretaria que está centrado mais nos resultados que no processo de desenvolvimento do aluno. Além do mais, essa visão do problema desconsidera o contexto maior que contribuiu para que se chegasse a esse ponto crítico.

Ainda sobre o texto que o material trás, uma observação que penso ser pertinente é a delimitação do perfil do professor/a que serve a cada tempo histórico, no que se refere ao exercício do magistério e que aparece aqui como um componente de persuasão do professor/a. O perfil mais evocado entre os responsáveis, ao longo de minha atuação como professora e orientadora educacional em duas escolas diferentes, é o do/a professor/a rígidos/a e que passa bastante exercício para o aluno. Quanto mais o caderno estiver cheio de trabalho, melhor seria o professor/a daquela turma.

Faço uso do meu Caderno de Campo para recuperar a fala de alguns responsáveis, em uma reunião escolar que tinha o objetivo de informar sobre o PROCEE (Programa de Combate a Evasão Escolar). Nessa reunião estávamos discutindo a implantação do programa de combate à evasão escolar e entramos no terreno das dificuldades que os alunos estavam tendo em relação aos conteúdos e as relacionamos, em parte, com as faltas às aulas. Fizemos uma relação das dificuldades mais freqüentes e pontuamos as responsabilidades da escola e das famílias. Muitos responsáveis mencionaram as facilidades atuais tais como, livros, cadernos e outros materiais dados na escola que deveriam incentivar os alunos a estudar. Outros responsáveis observaram as mudanças na metodologia da escola e no trato dos professores com os alunos. Nesse momento um senhor bastante idosos fez a seguinte declaração:

“No meu tempo não tinha essas facilidade não, professora. A gente tinha que aprender mesmo. A professora passava dever e se não fizesse apanhava de palmatória. Mas naquele tempo tinha dever difícil, hoje eles nem sabe fazer uma conta”.

Esse discurso saudosista ancora um tipo de visão da escola em que a qualidade é garantida pela rigidez e pelo controle. Esse tipo de visão, em geral, se liga em parte à

idéia da *performance* pelos seus atributos que são encarados como qualitativos. Além do mais, a corrente pedagógica que se identifica com a essa concepção de escola é a vertente tradicional conteudista que é o baluarte de muitas instituições educativas.

Ainda sobre os discursos, pensemos sobre a sua circulação. O responsável que fez essa observação havia sido atendido por mim, cerca de um mês antes e, no meio da conversa ele disse que não tinha ido à escola porque precisava ajudar o pai na lavoura. Em um outro momento ele descreve uma escola onde o sucesso era obtido pela rigidez. Isso revela uma contradição. Em dois momentos diferentes ele assumiu duas posturas. Um outro fato também relacionado a esse responsável é que, embora ele defenda a “escola da palmatória” e diga que a severidade da escola antiga garantia a aprendizagem, ele mesmo já havia me procurado para reclamar que a professora passava muito dever e o neto reclamava que ela exigia demais. Embora existisse naquela reunião uma variedade de pessoas com idades diferentes, uma significativa parcela apoiou a fala daquele responsável. Apenas os jovens, que eram poucos, se mantiveram calados.

Haveria ainda uma multiplicidade de casos para exemplificar essas afirmações que acabariam por levar a discussão proposta nesse estudo para outro rumo. Essa chamada do Caderno de Campo tentou demonstrar a validade e a penetração da idéia do perfil do professor/a que sempre acompanha qualquer inovação pedagógica dentro do espaço escolar. Porém há também uma multiplicidade de discursos que vão sendo adensados e ganhando corpo na instituição escolar. Há sempre um modelo de professor/a e de escola que povoa a cabeça das pessoas.

Como foi pontuada por Medley (1982) no segundo capítulo, a delimitação do que se está entendendo como bom professor/a é de fundamental importância para demarcar também o alcance da qualidade educacional pretendida. Na dificuldade de se conseguir alcançar com precisão esses critérios de forma objetiva e clara, o critério que tem norteado a noção da maioria das ações no campo da formação continuada é o da “eficácia do/a professor/a,” que é medida pela sua atividade profissional na escola e principalmente pelos seus resultados.

Essa inserção buscou revelar também a grande variedade de discursos sobre a escola o quanto eles refletem, não necessariamente uma experiência realmente vivida,

mas uma mentalidade que é compartilhada por algumas pessoas. E como determinadas falas estão perpetuando determinadas imagens que foram sendo criadas a partir de discursos repetidos sistematicamente que acabaram se harmonizando com um ou outro aspecto individual de quem ouve. Sejam eles sobre a escola e a sua função social ou sobre os/as professores/as e suas responsabilidades.

Voltando ao pequeno levantamento da formação continuada em Nova Iguaçu, ao longo de 1998, houve duas semanas de curso em uma escola da rede municipal com uma pedagoga que havia feito um trabalho com crianças carentes em uma creche em Niterói. A orientação do curso trouxe reflexões sobre os problemas cotidianos do/a professor/a e uma infinidade de textos com discussões sobre a pedagogia atual. No entanto, a ênfase crítica do material era a inadequação do trabalho pedagógico que é feito pela escola pública. Todos saíram literalmente com a mala abarrotada de textos e cheios de promessas de sucesso na sala de aula. Como nos cursos anteriores, tentava-se fazer rupturas com as práticas instituídas.

Na prática, o curso de formação teve o objetivo de criar as “Classes de Aceleração” que objetivavam resolver o problema do aluno em distorção de idade-série, passando-o por duas ou três séries, mas o que aconteceu na realidade foi o aligeiramento do trabalho pedagógico com os alunos/as. Por exemplo, um/a menino/a com 13 ou 14 anos e que estava na 3ª série sem saber ler e aprendia a ler na Classe de Aceleração, teria que ir para a 5ª série. Existia uma pressão da SEMED que obrigava o professor/a a realizar tal procedimento. Havia reuniões durante o mês onde os responsáveis por este projeto contabilizavam os resultados e no final do ano muitas foram as brigas com os professores que se recusaram a ceder a tais pressões. Esse posicionamento era defendido por alguns com o argumento de que, se o/a adolescente lesse, ele não teria problemas em compreender o trabalho na 5ª. Série. Sabemos que na prática as coisas não se dão desse modo, pois o fato de decifrar o código lingüístico não é em si garantia para a compreensão do que é lido. Um outro argumento é que a reprovação faria o aluno/a desanimar e provocaria a evasão deste do sistema escolar.

Estando o trabalho em curso, uma professora do projeto, após encontrar muitas dificuldades, procurou a Secretária de Educação na época e implorou, literalmente em profunda atitude de desespero, para sair do trabalho com a C.A (Classe de Aceleração). Dias mais tarde, essa professora declarou que saiu do projeto porque não conseguia ter

sosego devido às pressões psicológicas que a afetavam. Disse que tinha a sensação de que não sabia mais dar aulas ou ensinar qualquer coisa.

Eu perdi o chão. Não sabia mais como encontrar o caminho de volta. Me senti humilhada e duvidei se eu tinha sido professora antes.(Texto escrito pela professora de classe de aceleração em 1998. Ela tem hoje 52 anos de idade)

Ainda na linha dos sentimentos suscitado em alguns professores por conta da dinâmica do controle pedagógico da prática dos docentes baseados no desempenho individual, uma professora com 17 anos de magistério escreveu o seguinte depoimento sobre o projeto das Classes de Aceleração:

Após alguns anos de ter feito o curso de aceleração, exigido pela prefeitura de Nova Iguaçu, por uma semana, estou tentando me lembrar das coisas desagradáveis que passei, em receber uma turma com aproximadamente 35 alunos, com idades de 10 a 15 anos. [Eles eram] quase que totalmente analfabetos, salvo alguns conhecedores de palavras formadas com sílabas simples. [a orientação] é que deveríamos trabalhar individualmente [os alunos] contando com a indisciplina que era gritante. Por poucos meses tentei adequar a turma à pedagogia da aprendizagem [proposta pelos orientadores do curso], mas sem sucesso, cheguei no meu limite, desisti de tentar sozinha. Quando falei com a diretora que dirigia a escola na época, ela levou ao conhecimento da Secretaria de Educação, que praticamente me obrigou a participar de uma mesa redonda, onde os presentes se dirigiam a mim com palavras desagradáveis e me mostraram claramente que eu não tinha capacidade para ser professora. Foi grande o meu constrangimento e a minha auto-estima foi por terra. Finalmente tive que assinar um documento desistindo de fazer o trabalho na classe de aceleração.

Enquanto essa professora relatava essa experiência, era visível o seu desconforto com as lembranças. Havia uma riqueza de detalhes em sua fala. Por fim sugeri a ela que fizesse um depoimento escrito. Observando-a, um pouco mais afastada, era possível perceber a sua mudança fisionômica. Tentou escrever várias vezes e sempre recomeçava. Por fim passou a limpo e me entregou dizendo que essa era uma época da qual ela não gostava de lembrar. A cor de seu rosto ficou mais rubra e com movimentos um pouco apressados pediu que eu corrigisse os seus erros. Disse a ela que o seu depoimento seria usado como ela escreveu.⁷

⁷ Um dos meus objetivos ao recolher os depoimentos sobre esse projeto era perceber o efeito que estes causavam nos sujeitos que os relatavam. Por isso fiz o esforço de conseguir, o mais próximo que possível, registrar as falas dos participantes com relação à experiência que viveram e tentar perceber um pouco do impacto que esse modelo orientado pela mentalidade que busca a excelência na educação pelo desempenho individual causou nos professores contactados pela equipe.

Ball (2002) ressalta a interdependência e a inter-relação das tecnologias políticas na reforma educacional. Destaca três elementos dessas tecnologias, a saber, o mercado, a capacidade de gestão e a performatividade. O autor observa que a sua preocupação ao discutir a reforma das escolas e de seus professores não está ligada tanto à reforma objetiva que já foi mencionada aqui no primeiro capítulo, mas como essas tecnologias políticas interferem como “subjetividades da mudança nas subjetividades em mudança” (p.4).

Sendo assim, é possível encontrar nas falas e depoimentos colhidos, de algumas pessoas que tiveram uma experiência nesse projeto pedagógico, e perceber, registrados na própria expressão corporal das professoras ouvidas nesse trabalho, as marcas de elementos que Ball aponta no conceito da performatividade. A consideração feita pelo autor nessa linha de pensamento é a de que essa reforma educacional busca não apenas alterar a prática profissional desses sujeitos, como também mudar o que tem significado para cada um deles, até agora, o que é ser professor/a.

Num dos nossos encontros do grupo de pesquisa, a professora Tura, relatou que em pesquisas realizadas em várias escolas do Rio de Janeiro sobre as práticas pedagógicas dos professores/as, uma das perguntas era como trabalhavam em sala de aula. Todos respondiam que trabalhavam como todo mundo, no entanto, em uma observação dessas práticas ela percebia que cada professor/a tinha um jeito diferente de abordar os conteúdos, de significar elementos na sala de aula e de imprimir uma dinâmica de relação, que tornava singular cada espaço daquelas muitas escolas. Tentar formatar o/a professor/a através da formação continuada ou da regulação opressiva de seu trabalho, com prejuízo da diversidade de formas de ensinar, em vista de uma determinada visão educacional pode ser um caminho relevante para se alcançar uma boa educação? Para responder a essa pergunta podemos recorrer ao que Ball (2002) tem apontado e no modo de como Candau (2003) concebe a formação continuada. A autora chama a atenção para o fato de que não existe na dinâmica do cotidiano a vigência de um modelo puro e, como já foi mencionado no segundo capítulo, pontua três eixos que devem ser considerados ao se pensar em formação continuada para professores. Um dos eixos citados por Candau é o ciclo de vida dos professores e esse eixo que se baseia nas singularidades que se expressam a partir das características de cada profissional, diz que uma pessoa pode influenciar uma instituição e também ser influenciada por ela. Por

mais que busquemos uma educação que responda aos nossos anseios, que são diferenciados de sujeito para sujeito, ela precisa considerar a diversidade e a multiplicidade de olhares, saberes e fazeres que a constituem como razão de ser. É necessário que os professores possam e queiram assumir o seu lugar de construtores da educação dentro dos limites que esta construção traz em si mesma.

Ainda pensando nos cursos dados pela SEMED, em setembro de 1999, inaugura-se em Nova Iguaçu um tipo de formação chamada de Jornada da Educação, que era realizada pela Secretaria Municipal, chancelada pela UNIG (Universidade Iguaçu) e organizada pela Futuro Congressos e Eventos. Essa formação, como todas as citadas anteriormente, era feita durante o horário de trabalho do professor/a. O critério de inscrição não permitia que o professor/a se inscrevesse em mais de um curso para que toda a rede pudesse ter acesso às palestras. Pensando-se nesse modelo de formação concentrada em um espaço e estruturada em palestras, pretendia-se garantir que cada profissional tomasse contato com alguma discussão pedagógica, ainda que o tema escolhido por ele/ela, precisasse estar dentre as possibilidades oferecidas pela Futuro Congressos e Eventos. Observa-se aí não só a presença de aspectos estruturais do pensamento utilitarista comum aos mercados, como também a concepção positivista do conhecimento que entende a aprendizagem como linear.

A estrutura básica dessa jornada era de 10 “cursos” (palestras) e nesse ano foi a seguinte:

Cursos de manhã - 8h30min às 12h

Curso	Palestrante
Brincar e jogar como forma de educar	Fátima Baltazar
Dificuldade de aprendizagem na escola	Fernando Mendonça
Ação psicopedagógica na escola e transversalidade no mundo atual	Laura Monte Serrat Barbosa
Educação e orientação sexual escolar – conscientização, necessidade e realidade	Hilália Pauliv de Souza
Música, arte e educação	João Collares

Uma reflexão importante, quando exponho a tabela com os temas e os horários, tem a ver com dois aspectos que penso serem relevantes para pensarmos essa modalidade de formação: os temas direcionados sempre para a prática e o horário estreito para desenvolvê-los. Essa estrutura de formação acaba revelando o caráter meramente informativo, sem, contudo haver possibilidade de discussão com os formandos para o aprofundamento dos assuntos.

Podemos observar a mesma estrutura colocada para os temas do curso da tarde.

Cursos da tarde – 14h às 17h30min

Curso	Palestrante
Inteligências Múltiplas – “uma nova vida às salas de aula”	Celso Antunes
Alfabetização passo-a-passo	Sandra Bozza
Recreação psicomotora	Hélio Barbosa
Jogos como recursos no trabalho com matemática	Ana Ruth Starepravo
Indisciplina e ética na escola	Ulisses Ferreira Araújo

A empresa que organizava a formação em serviço, na apresentação do seu Livro das Jornadas de 2002 que tem por nome Temas em Educação I, abre o seu material com o seguinte conceito de formação continuada:

A razão pela qual não é possível esperar-se que as academias sejam o único meio de formação profissional [porque o homem nunca produziu tanto conhecimento como hoje em dia]. A sua função ao nosso ver, seria fornecer subsídios para que os profissionais aprendessem a aprender com competência. A formação continuada ficaria a cargo daquele profissional que cômico de sua tarefa social e eticamente preparado, percebe a necessidade de se manter não somente atualizado, mas sobretudo, tem clareza de que o sucesso de seu fazer profissional depende única e exclusivamente do conhecimento que possui e das relações que é capaz de estabelecer a partir dele.

Essa é a premissa que embasa os trabalhos da Futuro, Congressos e Eventos: possibilitar o acesso aos mais diversos saberes, em seus diferentes discursos, propiciando, assim, a continuidade das aprendizagens e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos academicamente.(Apresentação p.4)

Percebemos a mudança do foco nos conteúdos escolares para as competências o que modifica também os elementos que nortearão os programas de formação continuada para professores/as.

De 1999 a meados de 2001, a SEMED contratou essa organização para realizar as formações que eram sempre realizadas na UNIG. A partir da declaração feita pelos próprios organizadores, fica claro qual é o saber valorizado e a quem compete a tarefa de promovê-lo. Rodrigues e Esteves (1993) chamaram a atenção para essa modalidade de formação baseada no desenvolvimento individual do professor/a e do seu objetivo que é instruir o aluno visando a sua aprendizagem cotidiana. Sendo assim, o conceito de aprendizagem que está declarado conecta-se com a compreensão tradicionalmente sobre os saberes que são válidos e com o aspecto instrumental da educação. O resultado desse tipo de formação gerou muito pouco impacto nas escolas por onde pesquisei⁸ visto que a maneira de entendimento nessa linha de compreensão da educação constituía o fazer pedagógico de um número significativo de professores dessas escolas que eu pesquisei.

4.2 - Chegam os PCN: sinais de mudanças?

Ao longo de 2001 e 2002, aos sábados em horário integral, acontecia uma formação promovida pela SEMED que era chamada de Programa de Desenvolvimento de Educação Continuada: PCN em Ação. Esta era uma parceria do governo federal com as prefeituras.

⁸ Foram em número de três as unidades escolares que acompanhei como membro da comunidade escola os impactos das várias formações. As Jornadas de Educação costumavam ser espaços não necessariamente para ouvir os palestrantes, mas para rever colegas e trocar idéias e materiais sobre o que cada uma estava fazendo. Em uma das jornadas, foi organizada uma grande paralisação em defesa do aumento salarial e do calendário de pagamento. Houve até uma assembléia do lado de fora do SESI. Essa outra finalidade do curso de formação era aproveitada porque o mesmo era feito no horário de trabalho e não no contra-turno.

Essa formação era dividida em duas modalidades: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Nas diferentes modalidades era ensinado ao professor/a, através dos temas discutidos nos encontros, o uso do material: os PCN, que estavam chegando às escolas para reorientar o trabalho pedagógico com os alunos nas salas de aula. Essa formação não estava restrita aos/as professores/as da rede municipal, porém concentrava um grande número de profissionais com matrículas na rede. Pelos dados fornecidos, parece que foi um trabalho bem estruturado e, a julgar pela qualidade de informações e de acompanhamento dos relatórios, teve um número significativo de participantes. Apesar de não ser no horário de trabalho e a presença ser facultativa, era composto de um expressivo número de professores/as ativos/as no trabalho de sala de aula.

Segundo um relatório de abril de 2002, a composição de professores/as era muito variada:

O grupo é formado de profissionais ativas e inativas [aposentadas] e também por formandas [alunas do curso normal]. (mimeo)

A repercussão do trabalho nas escolas pesquisadas não foi logo expressiva, mas houve uma significativa mudança qualitativa no ânimo e no comportamento de alguns dos professores que freqüentavam a formação. O local para essa formação era uma escola central e modelo da rede municipal.

Um outro relato que aponta para a diversidade do grupo que participava dessa formação encontra-se em um relatório final de dezembro de 2001. Na análise do trabalho realizado com o desenvolvimento de competências, a coordenadora do grupo de formação diz:

O grupo é bastante diversificado, pois temos formandas do último ano do normal, professoras da rede municipal, controladora, diretora e professoras da rede de Belford Roxo e todas participam empolgadas e animadas. (mimeo).

O material pesquisado é muito vasto e traz informações importantes sobre a dinâmica dessa formação, estrutura pedagógica do trabalho, controle de freqüência dos/as professores/as e estratégias para evitar os atrasos. Em 2001, os encontros de

formação eram realizados às 17 horas e muitos/as dos/as professores/as vinham já de uma dupla jornada de trabalho.

Esse é um exemplo de roteiro de atividades datado de 01 /10/02:

Roteiro de atividades

Qual a concepção de leitura que temos?
 Como o aluno aprende? / como é preciso ensinar?
 Respostas individuais das perguntas
 Sugestões de atividades com jornal
 Qual a utilidade e a relação do jornal para o aluno?
 divisão em grupos
 O jornal e os vários textos:
 Como se divide?
 Quais são os pontos em comum?
 ler um texto e reescrevê-lo
 Selecionar uma notícia e reescrevê-la, dando-lhe um novo sentido.
 O primeiro a dar as últimas.
 Selecionar as manchetes dos jornais, recortar e criar novas manchetes.
 O cotidiano vivo e o conhecimento escolarizado.
 Produto / valor à vista /valor à prazo / acréscimo no valor da compra à prazo.
 Acho que vais chover!
 Recortar de jornais esquemas de tempo, estabelecendo diferentes critérios
 Seleção dos exemplares de jornais
 Estabelecer a ordem do nosso jornal
 Apresentação dos diferentes tipos de textos encontrados nos jornais.

Podemos observar que todas as atividades estão voltadas para a prática do ensino da leitura decodificadora. As abordagens limitam-se ao uso do jornal como recurso para implementar atividades feitas didaticamente. As reflexões sobre os usos sociais do jornal e o incentivo a uma visão de criticidade sobre a produção desse meio de comunicação estão ausentes do trabalho pedagógico.

Algumas falas dos professores sobre o trabalho desenvolvido servem como avaliação do que foi realizado:

“para ensinar é preciso ter amor àquilo que se propõe. Hoje eu acredito que é possível alfabetizar com textos”

“Tenho agora uma visão mais ampla do processo de alfabetização”

Apesar da grande divulgação e da adesão de vários membros da comunidade escolar ao Programa de Desenvolvimento de Educação Continuada PCN em Ação, a rede municipal continuou enfrentando os mesmos problemas com a alfabetização e as dificuldades de aprendizagem. Os professores/as receberam com muito entusiasmo as teorias pedagógicas do PCN, porém muito de sua aplicação ainda estava longe de ser realidade. Esse fato confirma que os problemas com os quais nos defrontamos em educação não são apenas pedagógicos e não se resolvem apenas com a técnica. Depois desse programa que foi bastante significativo, tivemos outros que se realizaram segundo o modelo de palestras e mini-cursos.

4.3 - Um novo velho olhar para a escola e seus professores

Em 2004, a SEMED passou por algumas reformulações com a saída do então prefeito Nelson Bornier que saiu para concorrer a um cargo político e em seu lugar, entrou Mário Marques presidente da câmara de vereadores, sendo os dois do mesmo partido. A secretária de Educação também mudou. Foi nomeada Angela Guerra⁹ que era diretora de uma escola modelo no centro do município. Por essa escola passavam, quase todos os programas educacionais eram propostos para o município tanto na administração Bornier quanto no governo de Mário Marques. Essa escola era o centro de referência educacional do município e ainda sediava diversas reuniões e encontros da SEMED e de outras Secretarias também.

Essa transformação refletiu na SEMED. Houve a separação e a estruturação do setor pedagógico, que agora se transformava em um setor com identidade própria (SOP), como era o SOE (Serviço de orientação educacional). Nesse mover, foi organizado um Programa de “Capacitação” para professores/a que trabalhavam com as

⁹ Essa secretária era uma pessoa simples no falar e no lidar com as pessoas. Ela dava um tom humanizado à Secretaria de Educação. Certa vez uma funcionária recebeu um telefonema dizendo que seu pai estava enfartando e não tinha aonde levá-lo. A secretária estava em reunião no gabinete. Uma outra funcionária correu e foi pedir ajuda a ela que imediatamente veio à sala onde trabalhávamos conversou com a funcionária aflita, deu alguns telefonemas e conseguiu não só a vaga de internação como também um carro para ir buscá-lo. Depois voltou à reunião.

Etapas do 1º. Ciclo e com os orientadores pedagógicos. Chamou-se “Um Novo Olhar para o Processo de Alfabetização”. Este programa não foi pensado pela SEMED, ele foi baseado no Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, organizado pela Secretaria de Educação Fundamental, Ministério da Educação em 2001. No setor pedagógico, a equipe reuniu-se, tomando por base os dois módulos do PROFA, junto com outros textos que faziam uma reflexão crítica sobre a alfabetização das classes populares e organizou um material encadernado chamado “Um Novo Olhar para o Processos de Alfabetização”. Cada professor/a recebeu um volume encadernado, uma pasta com a logomarca do programa contendo caderno para registro, canetas lápis e borracha.

A formação se estruturava em dez unidades que buscava cobrir toda a expectativa do curso em desenvolver as competências pretendidas para o professor/a. A fala inicial era a seguinte:

Para que os alunos possam ter assegurado seu direito de aprender a ler e escrever, é preciso que todo o professor que alfabetiza crianças, jovens e adultos desenvolva as competências profissionais abaixo relacionadas.

Portanto, o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores tem como expectativas de aprendizagem que seus participantes se tornem progressivamente capazes de:

1-Encarar os alunos como pessoas que precisam ter sucesso em suas aprendizagens para se desenvolverem pessoalmente e para terem uma imagem positiva de si mesmos, orientando-se por esse pressuposto;

2-Observar o desempenho dos alunos durante as atividades, bem como as suas interações nas situações de parceria, para fazer as intervenções pedagógicas adequadas;

3- Utilizar instrumentos funcionais de registro do desempenho e da evolução dos alunos, planejamento e de documentação do trabalho pedagógico;

4- Responsabilizar-se pelos resultados obtidos em relação às aprendizagens dos alunos. (PROFA, 2001 p.1)

Esses são apenas alguns dos muitos objetivos que a equipe do governo federal traçou para esse programa e que a equipe do governo municipal abraçou por inteiro, pois os objetivos foram mantidos na íntegra. Um motivo para isso, além da motivação

política de apresentar uma educação eficiente ao município, foi a identificação da equipe com os mesmos. Outra possibilidade é a de que essa visão educacional já estava bastante popularizada entre os professores em vista dos PCN. No total foram nove objetivos para a introdução do trabalho e vinte e quatro para o primeiro módulo. Em todos eles a questão da competência e da responsabilidade pessoal pela aprendizagem dos alunos aparece como elementos constitutivos da formação do alfabetizador/a.

Em vários momentos durante o desenvolvimento do programa, a competência técnica aparece como elemento definidor da aprendizagem e o professor/a como aquele/a que deve garantir o direito do aluno de permanecer na escola. Se observarmos atentamente, perceberemos que todas as propostas de formação pensadas desde 1996, onde começa o levantamento feito por mim, caminharam dentro da idéia do desempenho individual do professor, da necessidade dele monitorar o desempenho do aluno e da sistemática marcação de que cabe ao professor, de modo absoluto, a responsabilidade pela aprendizagem do aluno. Não é mencionada a responsabilidade do poder público nessa tarefa e nem o contexto sócio-histórico-político e cultural que envolve também as instituições .

4.4 - A prática da teoria

Ao longo do segundo capítulo, onde foi desenvolvida a fundamentação teórica sobre a formação continuada, percebemos que existe uma grande diversidade de conceitos e posições até contraditórias a respeito das finalidades da formação continuada.

Rodrigues e Esteves (1985) destacaram a idéia do *staff development* que segundo as autoras é uma idéia centrada no desenvolvimento individual que não só está interessada em melhorar o desenvolvimento do professor como da escola um todo. Ao meu ver ainda há muito o que se interrogar sobre essa visão de desenvolvimento. Não há problema algum querer o desenvolvimento do professor/a e da escola. O que então pode ser questionado? Os parâmetros que estão delimitando o conceito de desenvolvimento tanto para o/a profissional que atua na sala de aula quanto para a

instituição que tem a responsabilidade de ser democrática e garantir o acesso e a permanência de todos os alunos. Ward (apud Rodrigues e Esteves, 1985) pontuou que essa maneira de conceber a formação continuada influenciou mudanças nos programas escolares, na cultura da instituição e principalmente na quantidade de responsabilidades assumidas pelos/as professores/as.

Ao analisar esses programas de formação continuada que se estruturaram a partir da idéia de reciclagem e capacitação chegaram à idéia de educação continuada. Por mais que essas modalidades tenham as nomenclaturas diferenciadas, guardam profundas semelhanças entre si. Todos têm o professor como elemento central e responsável pela aprendizagem dos alunos na condição de sujeito absoluto desse complexo processo. Uma parte significativa dos cursos e oportunidades de formação continuada oferecidas pela SEMED desconsidera o caráter político e multifatorial do fazer pedagógico. Nessa perspectiva, sua percepção está elegendo apenas o aspecto da competência técnica em detrimento dos outros elementos que também interferem no fazer pedagógico e que não aparecem demarcados nos programas oficiais. Essa afirmação não quer colocar a Secretaria como uma vilã nessa situação, mas quer contextualizar a sua presença dentro de um mundo globalizado onde a tendência das políticas públicas propostas para esse setor caminham na orientação de crenças ligadas à idéia de *performance* (Santos, 2002). Adensado a isso temos as reinterpretações locais que também ajudam a dar identidade a esse conflito de idéias e interesses onde não poder absoluto que possa agir de maneira unilateral. Nesse sentido, pontuar a influência do poder público com sua presença sistematizada e legal nas formações continuadas, não significa a negação da interação dos participantes estejam eles na esfera que for de ação.

Do ponto de vista da oferta de formação, houve grandes avanços. Por exemplo, o “Novo Olhar para a Alfabetização” cobriu em torno de 120 escolas da rede municipal. Uma vez por semana, um grupo fixo se encontrava para estudar e refletir sobre os pontos previamente já fixados do programa, mas sempre voltados para a competência técnica e para a prática ligada à sala de aula. Dentro da própria estrutura do volume organizado pela equipe do serviço pedagógico, que tomou por base o PROFA, muito foi acrescentado e algumas coisas foram retiradas. Houve uma apropriação do material, mas evidentemente a linha mestra do trabalho permaneceu a mesma. Quanto à dinâmica, apesar de seguir-se um programa igual, acontecia de forma diferente em cada

grupo. A estrutura dos encontros permitia que as trocas acontecessem e elas foram de certa forma, imprimindo a singularidade dos encontros e dos grupos no curso. O esquema dos encontros era, de maneira geral o seguinte:

1- **Leitura compartilhada** (sempre se lia um texto para o grupo, ou um livro de história). Essa era uma parte importante porque se constituía na prática da teoria que o curso orientava: ler todo o dia para as crianças ao iniciar a aula e não fazer da leitura de história um momento espremido no final da aula, quando os conteúdos já haviam acabado.

2- **Socialização das memórias da própria alfabetização** - nessa parte sempre tínhamos motivos para nos emocionar com as histórias de vida na escola e as da escola da vida. Em todos os encontros tínhamos a possibilidade de escutar as memórias de alfabetização de todos no grupo. Foi confeccionado um caderno com as memórias de todos os participante, formadores e formandos.

Em um dos encontros ficamos conhecendo as memórias de uma professora que havia sido livrada da morte por uma senhora, pois esta passava pela estação de trem quando a mãe da professora, que contava a sua memória pretendia jogá-la na linha do trem por não poder criá-la. Todo o grupo ficou mobilizado. Ao prosseguir na história, ela contou que essa mulher que impediu a sua morte a adotou e, como era uma apaixonada por música, desenvolveu nela o gosto por essa arte. Quando a professora chegou à adolescência tinha uma grande inclinação para a música e foi inscrita no programa de calouros que havia na Rádio Nacional e chegou a ganhar um concurso na época e gravou um compacto (modalidade de vinil que cabiam 4 músicas). Nesse momento do trabalho, o aspecto singular da vida iluminava o caráter do trabalho educacional e formativo da escola.

Os aspectos políticos das desigualdades sociais também apareceram e igualmente fizeram o grupo pensar. Em uma das memórias de uma das professoras que relutara em participar desse momento do trabalho, foi revelada a memória de sua infância e não propriamente a de sua alfabetização. Ela apresentou os seus versos em um poema nesse encontro.

Criança chorando
Pedindo p/ comer
Infância p/ mim
Tem cheiro de fome,

Cor de miséria
 Gosto de água salgada
 Transformadas em lágrimas
 Infância p/ mim
 Tem som de estômago
 Roncando
 Infância para mim
 Tem som de porrada
 Cheiro de pancada
 Vontade de não existir
 Infância, Infância
 Não me trouxe a
 Criança e as fases
 Do descobrir

Em meio a tanta complexidade, é possível que a formação continuada possa ser baseada apenas nas competências técnicas do fazer pedagógico? Será que banir dessa discussão a multiplicidade de elementos constitutivos da pedagogia a tornará mais eficiente na formação do ser?

3- Rede de idéias – trabalho em grupo. Esse momento variava de acordo com as atividades que eram propostas. Nesse dia, a atividade foi explorar o texto em sua plenitude. Nessa discussão buscou-se o convencimento do grupo para optar pela linha construtivista. Abaixo seguem as atividades que foram usadas para o trabalho e exploração do texto.

Mapa textual – completar o quadro:

Visão empirista x visão construtivista

Vídeo da professora Lúcia: o vídeo mostrava a intervenção da diretora da escola no trabalho da professora. No vídeo, a diretora ao avaliar o trabalho pedagógico da professora faz sugestões para que esta mude e a professora aceita.

Postura construtivista x postura empirista

Avaliação registro do trabalho diário

Crianças que já escrevem o nome

4- Intervenção (vídeo) Havia uma pequena variação aqui também, mas de praxe, sempre tínhamos vídeos que ajudavam na compreensão dos temas e eram usados

os vídeos conseguidos do PROFA, mas também dos PCN em Ação. O enfoque era sempre sob a ótica da técnica.

No fim, as idéias acabavam convergindo para uma visão técnica do processo de aprendizagem sem considerar o caráter político da educação onde estão envolvidos diferentes interesses e grupos que ocupam posições sociais que historicamente refletiram essas características também no espaço da aprendizagem sistemática. Todos esses elementos elencados ficaram de fora na percepção do caráter político da educação foi permeando todos os cursos de formação continuada. Uma tendência em inteira harmonia com as atuais orientações educacionais, em sentido global. A mesma visão global que tentava alcançar a todos indistintamente, através da prescrição do mesmo modo e com as estratégias para enfrentar problemas diferentes, conferindo assim a estas iniciativas um aspecto de transparência na ação educativa no campo da gestão educacional, em descaracterizado a função da educação escolar de seu papel social que é o de contribuir para a formação mais ampla do ser humano. Pessoalmente não estou me opondo à competência técnica que uma formação deve oferecer ao profissional da educação. O que penso ser a pedra de toque que justifica essa discussão é o uso exclusivo desse aspecto do trabalho pedagógico nas formações continuadas com o objetivo de ver os problemas que enfrentamos nesse campo, sem considerar a multiplicidade de situações e desafios educacionais que transcendem os muros das instituições escolares e as propostas curriculares, em sentido restrito.

A partir do que foi trabalhado nos encontros, tem-se uma idéia do que está sendo entendido como sentidos do ensinar e do aprender. É possível perceber que conceito de educação está sendo pretendido para as escolas e também o tipo de qualidade educacional que está sendo buscada. Observemos os temas das unidades (que eram em número de 11) que constituíram o PROFA e que como consequência orientavam o Novo Olhar para a Alfabetização.

- 1ª. Unidade: Para começo de conversa
- 2ª. Unidade: Refletindo sobre a nossa prática
- 3ª. Unidade: O que sabem sobre a escrita os que ainda não sabem escrever
- 4ª. Unidade: Construção da escrita – primeiros passos
- 5ª.. Unidade: Escrever para aprender
- 6ª. Unidade: O que está escrito e o que se pode ler
- 7ª. Unidade: Como ler sem saber ler
- 8ª. Unidade: Ler para aprender
- 9ª. Unidade: Alfabetização e contextos letrados

10^a. Unidade: planejar é preciso

11^a. Unidade: Avaliação

A última unidade era a avaliação que procurava cobrir todos os aspectos do curso e se constituía de 17 perguntas retiradas do material organizado pela SEMD chamado, Um Novo Olhar Para a Alfabetização. Algumas perguntas chamam a atenção para pensarmos os objetivos e os caminhos da busca da qualidade educacional pretendidas pelas orientações que nortearam os programas. A primeira pergunta está relacionada com a mudança pessoal do formando: “Você sentiu alguma mudança em sua vida pessoal, durante a realização do curso?”. Uma outra pergunta desse elenco que me chamou a atenção nos remete ao que Ward (apud Rodrigues e Esteves, 1985) destaca como objetivo na modalidade de Formação Continuada baseada no desenvolvimento individual, (*staff development*): a intensão é a transformação tanto do professor/a quanto da escola inteira dentro de uma visão estreita onde o ser humano dentro de sua multiplicidade não é considerado. Podemos observar isso nas perguntas que foram formuladas na avaliação que se constituiu uma unidade inteira do curso.

Você acha que conseguiu interferir, de alguma forma, no trabalho de sua escola? Como?

Como você vê os resultados de sua turma?

Quais os seus planos para o ano que vem?

4.5. A avaliação do curso: a palavra das professoras

Nesse momento, ouvir o que as professoras disseram dessa formação nos ajuda a perceber as interpretações e as impressões que elas tiveram ou sentiram. Podemos perceber a penetração do discurso da performance e a idéia da formação como algo que redime o profissional.

“Devido as leituras dos textos e discussões no Novo Olhar da alfabetização, estou mudando a minha prática pedagógica. No início era muito complicado, pois o novo assusta e eu não estava preparada para trabalhar com esse novo olhar”

“Tinha uma visão um tanto “fechada” sobre como alfabetizar uma criança. Achava que o ba, be, bi... era suficiente para meus alunos, que todas aquelas atividades das cartilhas fariam do meu aluno um leitor ao fim do período letivo.”

“O que é fácil, talvez porque eu acredite, é a metodologia, ela contribui muito no meu dia-a-dia. Partindo deste curso tenho feito muitas reflexões, não só na minha prática, mas em como tem se dado a educação de todo o Brasil.”

“Na maioria das vezes, enfrentar uma sala de aula de alfabetização dá um frio na barriga, para o professor que muitas vezes não sabe por onde começar”.

“Recomendar, aconselhar, indicar um caminho a alguém, mostrar o que deve ou não deve fazer ou falar requer responsabilidade e segurança.(...) Creio que as nossas experiências é que nos fazem crescer, aprender, mudar e transformar.”

“É fundamental o conhecimento teórico e prático sobre o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, pois nos facilita o entendimento pela qual devemos mudar nossas práticas de alfabetização.”

“É o conhecimento sobre os processos de aprendizagem que renova o nosso olhar e nos faz enxergar novas possibilidades de ensinar. Possibilidades que só podem ser compreendidas se o nosso olhar estiver iluminado por outra forma de perceber as mesmas coisas.”

“Alfabetizar requer uma interação teórica e prática. O professor precisa conhecer como a aprendizagem ocorre, baseado nisso, reavaliar e planejar sua prática de ensino para resultados significativos e relevantes.”

“Ao meu entender, todas as contribuições são fáceis de se incorporar à prática pedagógica. Talvez a dificuldade exista porque a proposta apresentada (...) exigirá mais trabalho e atenção do docente que torna-se um professor-pesquisador do seu cotidiano escolar.”

“A maior dificuldade (...) está em fazer com que o próprio professor acostume-se com a idéia de que não terá mais uma turma sentada todo o tempo, copiando os exercícios do quadro e fazendo o dever sem olhar para o colega e {comece a } valorizar o erro como etapa do desenvolvimento do aluno, pois o erro se dá com a elaboração e construção do pensamento, que já não mais será o mesmo do professor”.

Ao observar a palavra de muitos dos professores que participaram do curso, é possível perceber que em todas as falas houve, de uma forma geral, uma boa aceitação e acolhida das idéias que foram desenvolvidas ao longo desse curso de formação. Como uma das dinamizadoras do curso posso dizer que, do ponto de vista da competência técnica, o curso foi de grande relevância para a compreensão das bases teóricas que orientam as ações no aspecto técnico do fazer pedagógico. No entanto, penso que uma formação, que pretenda interferir no seio da escola e na prática e no perfil do/a professor/a, não pode estar revestida da neutralidade, como se essa neutralidade aparente também não fosse uma postura política. Não considerar o aspecto político da educação pode nos dificultar de enxergar o contexto com o seu entorno e a sua

complexidade. Isso atrapalha também a construção de caminhos que ajude a reverter muitos dos aspectos que hoje nos parecem negativos.

Algumas falas me chamaram a atenção. Por exemplo, a que diz que o professor precisaria se acostumar com “*o fato de que não teria mais uma turma sentada copiando os exercícios sem olhar para o colega do lado*”. Quando lemos isso pensamos se existe alguma escola onde, em alguma sala de aula, essa relação de aluno com um saber que não o interessa aconteça assim. Em nossa realidade temos que lidar diariamente com a dinâmica cotidiana que é por si só repleta de imprevistos e improvisos que não podem ser pensados previamente em nossos planos de aula. Pouquíssimas são as vezes que temos turmas calmas e, até em dias de verificação de aprendizagem, exames ou provas, não conseguimos um quadro descrito como o trazido pela professora. Muitas vezes a relação impositiva que a formação estabelece com os formandos/as favorece que estes/as se comportem como alunos e digam, nas avaliações, o que os formadores gostariam de ouvir. Isso dificulta, em muito, o papel desse instrumento que em tese é de melhorar o trabalho realizado, apontando outras possibilidades e caminhos que não foram tentados até aquele momento. A fala dessa professora tinha o objetivo de ressaltar as aprendizagens que o curso de formação havia trazido para ela. Um aspecto dessa aprendizagem foi a relação diferente que ela estava estabelecendo com o erro, ao menos teoricamente. Um outro aspecto que a fala dela aponta é o desejo de mudar a relação dela com o saber escolar de modo que traga benefícios ao aluno que ocupa um espaço nessa relação.

Sabemos que as mudanças em nossa prática não acontecem de uma hora para outra. Normalmente, elas vêm acompanhadas de reflexão e de condição para que se instaurem elementos da prática que queremos assumir. Embora toda a formação tenha se dado em círculo como uma roda de conversa, a estrutura e a forma de como as cobranças eram feitas, não deixavam dúvidas de que existia ali uma relação hierárquica que se fazia presente no espaço de produção de conhecimento dentro da escola, seja ela pública ou privada. Um outro aspecto que me pareceu importante, é a referência impessoal, na fala da professora, ao se referir à nova atitude que ela gostaria de tomar dali para frente. “*A dificuldade é fazer com que o professor acostume-se...*”. Vê-se aí o discurso que vem ganhando força entre as autoridades educacionais e órgãos que pensam e implantam as políticas públicas de educação. O discurso que culpabiliza o

professor pelos baixos índices de aprendizagem na escola pública. Este me parece um discurso fácil de ser disseminado dentro de cursos que dão ênfase somente à competência técnica do fazer pedagógico porque nessa modalidade de formação continuada o aspecto político do ensinar e do aprender não está claramente colocado. Acredito como Najar (2005), que as lacunas que são deixadas na educação não se preenchem apenas com um bom profissional dentro da escola, existem outros fatores que influenciam para que se tenha uma boa escola. Além do mais, há que se discutir o que se está sendo entendido como bom profissional e boa escola.

Uma outra fala, que apareceu nas avaliações e que me chamou a atenção, foi a que dizia:

“Recomendar, aconselhar, indicar um caminho a alguém, mostrar o que deve ou não deve fazer ou falar requer responsabilidade e segurança.(...) Creio que as nossas experiências é que nos fazem crescer, aprender, mudar e transformar.”

Ao proceder a análise dos dados me identifiquei com essa fala, posto que naquele momento eu também, no lugar de formadora, estava encantada com os conhecimentos diferentes que o curso havia me proporcionado. Embevecida com a teoria/prática da alfabetização, eu que também não percebi a falta da discussão sobre o fazer político que permeia o ato de ensinar e a ausência do contexto mais amplo. Essa percepção veio quando tomei distância desse centro e o observei de longe. Realmente são as nossas experiências que nos fazem crescer, se pudermos refletir sobre elas. Eu tive essa oportunidade. Pude refletir sobre a minha postura que no mínimo estava sendo arrogante e presunçosa em achar que eu através do curso poderia resolver os problemas educacionais da rede com algumas discussões técnicas. Evidentemente que identifico aí não só uma postura individual, mas a influência dos próprios postulados científicos positivistas que, durante vários anos, têm alcançado o pensamento pedagógico de forma que ajudou a criar uma visão linear e higienizada do campo educacional. De jeito algum estou menosprezando o que foi trabalhado durante essa formação ou o saber científico que deve ser buscado em nossas ações educativas, apenas reconheço que por mais que fuçamos de posições positivistas, elas estão presentes em nosso fazer porque fazem parte de nossa educação. Isso nos faz pensar também sobre a necessidade de considerarmos a

complexidade dos cursos de formação continuada e a subjetividade de quem os recebe também.

4.6. Política e pedagogia: uma conversa de aprendizagem

O programa de formação continuada “Conversas de Aprendizagens”, estruturou-se de forma diferente dos anteriores já mencionados. Para entendermos melhor o seu contexto, podemos dizer que ele é parte de um projeto maior dentro da SEMED atual, ancorado em quatro subprojetos que estão nomeados da seguinte forma: Matemática, Brinquedoteca, Incentivo à Leitura e Leitura e Escrita.

No mesmo ano em que começou essa modalidade de formação continuada, houve também a mudança de governo no município por ocasião das eleições e houve também a reestruturação da Secretaria Municipal de Educação (SEMED).

É possível destacar então algumas das mudanças encetadas e também as suas contradições. Por exemplo, para as escolas houve a regulamentação das eleições diretas para as diretoras que antes eram indicadas por vereadores. Houve uma tentativa, por parte da equipe pedagógica que assumiu, de conversar com as unidades escolares com o objetivo de montar um trabalho que significasse um real enfrentamento dos problemas relacionados às dificuldades de aprendizagem, dentre outras iniciativas que não serão exploradas nesse trabalho. Porém, embora houvesse a promessa, ao nível das intenções declaradas de que um tempo democrático e de respeito aos direitos do cidadãos/ãs houvesse chegado, no cotidiano administrativo das relações da SEMED com os professores e demais profissionais da escola isso ainda estava longe de ser uma realidade.

Paralelo a esse processo de reestruturação política houve uma grande reformulação do espaço físico na Secretaria de Educação e alguns elementos que fizeram parte da relação da SEMED com os professores/as e diretores/as durante os anos anteriores, foram reformulados. A queixa mais freqüente era, segundo os relatos de professores/as e diretores/as, a forma distante e superficial, e às vezes desrespeitosa de como eram tratados os que requeriam algum serviço da Secretaria ou mesmo informações.

No início de janeiro de 2005 houve, na SEMED, reunião entre alguns dos antigos profissionais da Secretaria que passaram nas provas e entrevistas feitas pela nova equipe e os outros profissionais que foram trazidos por essa mesma equipe para integrar o quadro. Essa reunião teve como objetivo principal, discutir um documento que fora elaborado pela equipe nova e que iria para as escolas com o nome “Para começo de Conversa”. Houve a discussão do documento que apresentava, em linhas gerais, as diretrizes que orientariam os procedimentos educacionais no município.

Alguns membros dessa equipe foram até algumas unidades escolares e ouviram o que os/as professores/as disseram e fizeram o registro de suas opiniões. O tempo passou e não se ouviu mais falar nessa proposta de conversa.

Mais tarde, aconteceu o PELE (Programa Emergencial de Leitura e Escrita) e no segundo semestre do mesmo ano, começou o programa de formação continuada Conversas de Aprendizagens que foi implementado através de uma parceria com a UFF e a prefeitura de Nova Iguaçu. Esse programa apresentou uma definição muito clara do conceito de formação continuada de professores/as que em nada se filiava às formações passadas. Negava-se a ser um curso de capacitação e o que estava sendo entendido como escola de qualidade.

Houve assim, em meio às contradições que caracterizam as ações humanas uma significativa transformação dentro da concepção de formação continuada nesse município ao menos do ponto de vista do discurso. O curioso desse programa é que ele se propõe a ser uma conversa e quando pensamos em conversa estamos diante de uma imagem que pressupõe uma relação no sentido de que há coisas a serem ditas dos dois lados. Mesmo que, no dia-a-dia, em algumas situações de correlação de forças nem sempre os lados sejam realmente equivalentes. Apesar dos problemas, houve mudanças significativas nesse processo de construção e reconstrução histórica. Uma dessas mudanças está relacionada com a inclusão desse elemento que tem constituído a educação através dos tempos, mas que não tem sido colocado explicitamente nas propostas atuais de educação: o caráter político que recoloca as questões pedagógicas da educação. Esse fato nos permite interrogar a pedagogia quanto à sua aparente feição de neutralidade.

É possível identificar nas políticas públicas voltadas para a educação, a ênfase demasiada na competência técnica como elemento definidor na busca da qualidade

educacional. Nesse mover, percebemos que a relação entre a política e a pedagogia tende a ficar apagada ou com pouca visibilidade (Giroux, 2003). Giroux destaca as dificuldades de se promover mudanças na área da cultura, em vista, do fracasso da política como força progressista e chama a atenção para o fato de que existe um movimento recente que busca impor uma visão empresarial ao ensino superior. Pontua que nos locais onde era articulado o aprendizado como mudança social está entrando a lógica do mercado. Esse texto nos ajuda a pensar na situação atual das políticas públicas para a educação que vêm propagando um discurso marcadamente empresarial sob a égide da qualidade do fazer pedagógico, entendendo-o no sentido estrito da técnica de ensinar. Esse discurso tem sido uma grande ferramenta que tem ajudado a legitimar uma visão estreita dos problemas educacionais na escola brasileira que, tal qual o país, é diversificada. Em Nova Iguaçu não é diferente.

Diferentemente do que houve nos outros momentos de formação continuada, ao longo da história desse município, o conceito de formação continuada que norteou o trabalho foi posto de forma explícita em material que circulou entre os formandos e tinha, estampada, a cara dos sujeitos coletivos que constroem/desconstroem a educação naquele espaço geográfico e subjetivo que é múltiplo e diverso. A capa do material tinha fotos coloridas e esfumaçadas de cenas do curso, salas de aula, crianças uniformizadas em atividades fora da escola, dentre outras coisas.

Najar (2005), um dos professores, membro da equipe da UFF, caracterizou o Programa de Formação Continuada para professores de Nova Iguaçu, Conversas de Aprendizagens da seguinte maneira:

Não realizamos um projeto de capacitação de professores! O que tentamos fazer(...) foi propiciar aos mais de 1000 professores (...) um espaço/tempo privilegiado de formação humana e profissional a partir de alguns princípios fundamentais: todo o profissional da educação deve ser sujeito crítico de suas próprias práticas(...); a escola não é só um espaço de transmissão de certos conhecimentos científicos, mas de formação humana; teoria e prática são dois âmbitos organicamente relacionados nas ações humanas, em geral e nas ações educativas, em particular; as artes e a cultura são necessariamente educativas, assim como as atividades escolares são necessariamente culturais; a escola é o espaço da razão tanto quanto o é do lúdico, das emoções e dos sentimentos; as atividades de formação não devem ser pontuais, mas permanentes e o mais possível vinculadas às atividades desenvolvidas pela rede; (p.5)

Segundo Carvalho (2005), como citado anteriormente, existem tendências que conceituam a formação continuada como prática reflexiva dentro da instituição escolar. Nessa postura inclui-se a vida cotidiana da escola e os saberes que constroem a prática docente e a articula com as dimensões socio-políticas mais amplas, enxergando-se aí, desde a organização profissional até a definição, execução e avaliação de políticas educacionais. Embora essa formação não tenha acontecido dentro das unidades escolares, ela traz uma diferença significativa em relação às outras, não só quanto à estrutura com principalmente quanto aos eixos formativos. Porém o elemento mais relevante foi se diferenciar conceitualmente das outras formações tentando uma discussão pedagógica mais contextualizada dentro da complexidade dos atos políticos do ensinar e do aprender. Esse fato nos coloca uma questão sobre o espaço geográfico ideal para a formação continuada. O que ficou evidenciado, nessa experiência, é que a questão relevante nessa discussão não foi o espaço da formação, mas sim a estrutura conceitual da mesma, ou seja, a forma de como ela foi pensada e realizada. Os seus objetivos claros com relação ao estabelecimento de parcerias com o/a professor/a e não o domínio intelectual sobre ele/a.

Ao definir, com clareza, o conceito de formação continuada que orientaria o trabalho, a equipe assumiu uma postura definida e a manteve até o fim. Ao invés do uso de termos que em sua forma conceitual desqualificariam os professores/as como portadores de saberes relevantes e parceiros no caminho da formação, organizou-se conceitualmente o curso em princípios que nortearam as escolhas (de conteúdos, metodologias e as expectativas) pela equipe. Esses princípios se referiam a não aceitação do que Najjar (2005) chamou de equívocos da idéia de formação continuada para professores, quando assumimos essa formação pelo viés da capacitação.

O primeiro princípio que é um equívoco está baseado na idéia de capacitação. O programa se pondo contra essa mentalidade reafirma os saberes docentes e nega que o/a professor/a seja um ser “sem luz” que precisa da iluminação de uma capacitação. A outra idéia é a de que somente na universidade encontra-se saberes relevantes no processo educativo. Ressaltou-se, também, a crença de que o diálogo entre a Universidade e a escola pode potencializar o trabalho educativo realizado na Educação Básica e que essa estrada é uma via de mão dupla no sentido de que a escola pode, também, potencializar o trabalho da universidade. Um outro princípio defendido por

Najar (2005) foi a extinção, nessa formação, da idéia de que o sucesso ou fracasso do aluno está ligado única e exclusivamente ao professor e é de sua exclusiva responsabilidade. Ao defender essa postura abertamente, Najar contrapôs-se à idéia de formação continuada para transformar a qualidade da escola afirmando:

Se a presença de um bom professor é condição necessária para a existência de uma boa escola, isso está longe de ser uma condição suficiente. Há uma série de outros fatores que influenciam na qualidade da educação, fatores que vão desde a concepção curricular presente nas escolas, até as condições materiais para o currículo se realizar (prédios escolares, material didático, organização do tempo, números de alunos em sala de aula, salários dignos, etc).

Um projeto de capacitação de professores é incapaz, por si só, de trazer melhorias significativas para a educação. (p.4 e 5)

Em 2006, vê-se, apesar da troca da equipe da Secretaria que estava a frente do trabalho pedagógico, a realização do segundo ano da formação continuada. Como já foi mencionado, desde que começaram as reuniões de formação com professores em Nova Iguaçu até 2001 não tinha havido uma continuidade dos temas ou uma tentativa expressiva de dar prosseguimento às discussões encaminhadas nos encontros, visto que essas formações se davam através de palestras, seminários ou no caráter das jornadas da educação que não iam além de uma semana. A única formação que tinha durado mais tempo, antes da formação atual Conversas de Aprendizagem, tinha sido o PCN em Ação. Podemos pontuar como uma permanência no processo histórico da construção do conceito de formação continuada nesse município, a própria continuidade que é marcada a partir de 2001/2002.

Em 2004, permaneceu o aspecto da continuidade e da sistematização, mas ainda estava atrelada à idéia da capacitação que constituía a base dos programas organizados pelo governo federal.

Em 2005/2006 surge um programa de formação continuada em Nova Iguaçu que destoa dos antigos e que, na contra mão das orientações educacionais oriundas dos programas internacionais baseados nas transformações econômicas, reafirma a escola como espaço de saber e de formação humana ao invés do discurso globalizado do

desenvolvimento das competências individuais. Essa posição tomada buscou questionar o mito economicista de que para se ter uma escola de qualidade basta ter um bom professor/a dentro de um perfil da *performance* sem considerar o contexto social mais amplo que interage com a Escola.

4.7. A Estrutura do Programa Realizado em 2006

O curso estruturou-se em três modalidades: Aprender e Ensinar Matemática, Brinquedoteca na Escola, Leitura e Escrita.

Os sujeitos que participaram como formandos desses cursos foram alguns professores das escolas da rede municipal, que estavam à frente de trabalhos com turmas na escola, e uma equipe de professores da Universidade Federal Fluminense, que estavam à frente do trabalho como formadores. O quantitativo de inscritos por turma constituiu-se de 40 formandos e os participantes das modalidades foram informados do objetivo principal do curso em cada oficina onde participavam da formação escolhida. Os cursos aconteciam todos os dias da semana e no horário de trabalho de cada professor/a. Cada professor inscrito estudava um dia por semana. Cada modalidade foi assim designada:

Programa de Formação Continuada para Professores de Nova Iguaçu – ano II

- Conversas de Aprendizagens: Brinquedoteca na escola.
- Conversas de aprendizagens: Descobrimo o prazer de aprender e ensinar matemática.
- Conversas de aprendizagens: Leitura e Escrita

Foi impresso, no final do curso, um conjunto de livros que foram construídos pelos professores que participaram da formação em colaboração com os professores da equipe de formação. Cada modalidade propôs-se a mostrar um pouco do que foi produzido durante o curso. Sempre havia reflexão sobre um tema que pudesse contribuir

para a reflexão da prática pedagógica dos professores/as. Segue abaixo o que foi discutido em cada uma delas. Na modalidade **Brinquedoteca na Escola** discutiu-se os seguintes temas:

- Entre o Consumismo e a Lógica Instituída: espaços do brincar(Brinquedoteca na escola por quê?)
- Saindo do Lugar Comum: desafios para a formação de professores-brinquedistas Fios teórico-práticos: um começo de conversa
- Entre pensamentos e Fazeres: construções plurais
 - a) Os brinquedos
 - b) O valor de brinquedo na escola
 - c) Os livros
 - d) Novos sentidos para os livros na escola

No material **Brinquedoteca na Escola**, produzido no final do curso, os organizadores-participantes destacam o alcance dos objetivos que foram expressos a partir das produções:

Ao final do curso foram elaborados 600 livros elaborados pelas professoras; 160 livros elaborados pelos alunos sob a orientação dos professores brinquedistas; 102 cavalos de pau; 102 baús de brinquedos; 306 fantoches; 612 jogos e brinquedos que estimulam o desenvolvimento da coordenação motora ampla e manual, atenção, percepção, raciocínio lógico matemático, desenvolvimento da linguagem, ampliação do vocabulário; Os números mencionados podem parecer exorbitantes, exagerados (...) esses dados estão expressos aqui não como uma mensuração do material produzido, mas sim como expressão da superação dos supostos limites teórico-práticos, inicialmente apontados pelas professoras. Para além dos números, as falas das professoras também nos dão notícias das leituras dos saberes e fazeres realizados durante o curso. (p.22)

Na modalidade **Descobrimo o Prazer de Ensinar Matemática** foram discutidos os seguintes temas:

- Descobrimo o Prazer de Aprender e Ensinar Matemática;
- Aprender Fazendo: Vivenciando Experiências Matemáticas em um Ambiente Lúdico;
- Educação Matemática e Origami;
- Valorização da Cultura e dos Sabres Populares na Educação: A Abordagem Etnomatemática;
- Problemas Não-convencionais: Uma Nova Opção Metodológica nas Salas de Aulas;

No interior do material organizado no final do curso, é possível encontrar um depoimento de uma das professoras formadoras que ministrou o curso na área da matemática. Maria Antonieta Pirrone Tavares¹⁰ descreve assim a sua experiência com as professoras de Nova Iguaçu:

Nos primeiros contatos com as professoras da Rede Pública de Ensino de Nova Iguaçu, participantes do curso “Descobrimo o prazer de aprender e ensinar matemática”, realizado no segundo semestre de 2006, detectei um genuíno interesse em criar possibilidades de desenvolver os conteúdos matemáticos de uma forma significativa. O resgate do significado dos conteúdos matemáticos em uma perspectiva sócio-histórico-cultural é fundamental, uma vez que a matemática, com as demais ciências, surgiu como resposta a demandas relacionadas à sobrevivência do ser humano e de sua organização em sociedades.(...) Vivenciamos um pouco desse processo construindo em sala o material de contagem dos sumérios. Com um pouco de argila fomos construindo pouco a pouco os objetos que simbolizam as quantidades numéricas que esse povo usou.

Romper com a visão de que a Matemática é imutável, estática é fundamental. O sentido de mostrar os aspectos históricos do desenvolvimento de alguns conceitos, reside no fato de que a Matemática, com as demais ciências, é dinâmica. Esse dinamismo deve ser vivido em sala de aula, e a “tabuada com as mãos”, a caixa de multiplicação, o ábaco foram apresentados.

(...)

¹⁰ A referência bibliográfica dessa citação encontra-se no final do trabalho no módulo Descobrimo o Prazer de Ensinar Matemática.

Em nossa experiência pedagógica estamos constantemente mobilizando os nossos saberes, nos reapropriando de novas formas de ensinar e isto constitui a essência do bom profissional. (p.8-9)

No material da **Leitura e Escrita**, modalidade na qual me deterei mais, está expresso tanto o objetivo principal como as expectativas acerca do trabalho. Na oficina de Leitura e Escrita, as professoras Aldaleia Figueiredo dos Santos e Maria Bernadete Rocha¹¹ buscaram organizar um pouco do que foi discutido na formação que durou seis meses. Nesse livro que foi produzido quanto ao conteúdo, em parceria com os professores que integraram as turmas da formação na modalidade Leitura e Escrita, traz também o que se almejou alcançar com essa formação.

O Curso Leitura e Escrita do Programa de Formação Continuada de Professores de Nova Iguaçu, tem como objetivo principal motivar os participantes a buscarem novos caminhos no planejamento e sistematização de atividades a serem desenvolvidas na sala de aula.

Considera-se ser tarefa de um curso de formação continuada desenvolver e aprimorar no profissional de ensino as competências de selecionar, relacionar e avaliar procedimentos didáticos próprios à turma em que atua. Sendo assim, uma das maiores preocupações deste curso é não passar fórmulas prontas, mas sim levar ao professor a reflexão sobre pontos relevantes da prática da leitura e escrita para turmas em processo de escolarização.

Para atingir tal objetivo, adotou-se uma linha de trabalho em que os professores da rede desenvolvessem a postura de pesquisadores diante da realidade escolar atual. (Santos e Rocha, 2007 p.5)

Os assuntos discutidos na oficina de Leitura e Escrita foram:

- Estudos lingüísticos e ensino da língua;
- Variação lingüística;
- Conceito de língua presente no livro didático;
- Ortografia, pontuação e conceitos morfossintáticos relevantes no ensino;

¹¹ As professoras citadas fazem parte da Universidade Federal Fluminense e desenvolvem trabalhos na área da formação continuada de professores e com o Ensino fundamental. A professora Aldaléia Santos trabalha no Colégio de Aplicação da UFF e a professora Doutora Bernadete Rocha é professora efetiva da UFF e desenvolve pesquisa na área da Lingüística Aplicada e da formação continuada de professores.

- Produção de textos (elementos da descrição, narração e argumentação).
- Semântica

Como fechamento do trabalho sobre a língua materna, realizado na modalidade de **Leitura e Escrita**, estão expressos no livro as seguintes reflexões construídas a partir do processo que se deu nesse projeto:

- Um texto de apresentação escrito pelas professoras que ministraram o curso;
- Um artigo escrito por um grupo de professoras que buscava refletir sobre a importância do espaço da formação e da experiência vivida ao longo da carreira do magistério que se intitula: Autoridade da Palavra: a força da experiência
- Reflexões sobre a Leitura
- Atividades de Escrita Baseadas na Semântica

4.8. Dentro da sala de formação: conversas e aprendizagens que revelam a diversidade da prática pedagógica

Para narrar e situar os fatos que se seguem, faço uso das anotações registradas em meu Caderno de Campo que têm o objetivo maior de oferecer uma visão ainda que pequena, particularizada e limitada, do cotidiano do curso de formação de professores, especificamente, da modalidade de Leitura e Escrita. Essa modalidade acontecia, às sextas-feiras pela manhã e pela tarde, porém eu estou me referindo ao curso que acontecia na parte da manhã no Centro de Direitos Humanos (CDH).

O nosso primeiro encontro para conhecer a estrutura de formação para o ano de 2006 deu-se na Universidade Estácio de Sá em uma estrutura envidraçada que permitia a visão em todos os sentidos do campus. Em cada cadeira havia uma grande quantidade de panfletos que anunciavam os cursos que a universidade estava oferecendo. Durante o evento, o microfone foi aberto para que um representante da Estácio de Sá fizesse uma propaganda da universidade e trouxesse uma fala atualizada sobre as exigências do mercado de trabalho e sobre as necessidades de um profissional bem formado e etc.

Houve uma palestra proferida pela Coordenadora do Programa de Formação de Professores (UFF) Prof. Mônica Silvestre, em que ela ressaltou o papel da mídia na educação e a necessidade de os/as professores/as instrumentalizarem os alunos para que estes tenham condições críticas de fazer escolhas que contribuam para a sua formação humana e profissional. Segundo ela, a mídia tem ajudado a formar um determinado tipo de subjetividade que o trabalho da escola, na maioria das vezes, não está acompanhando. A palestrante convidou os professores/as a assumirem os seus papéis e ressaltou que em tudo que se relaciona com a ação humana encontrar-se-á dificuldades e que elas fazem parte do que se quer transformar.

Dentre outras considerações, ela disse que nunca encontraremos as condições climáticas ideais para realizar algo, o que quer que realizemos precisará ser feito em meio às dificuldades e no final só faremos aquilo que é possível, pois o ideal é longe demais. Encerramos esse encontro com um gostoso lanche e tivemos a possibilidade de ver o trabalho realizado no ano anterior, dentro da formação continuada de professores/as.

O segundo encontro foi realizado no CDH(Centro de Direitos humanos) que ficava em um caminho de difícil acesso e era contra mão para um número significativo de pessoas. Muito diferente das envidraçadas janelas na Estácio de Sá, esse espaço tinha um tom austero e formal. Nesse centro, que pertence a Diocese de Nova Iguaçu, funciona a assistência social religiosa do município. Não era raro encontrarmos nos dias de encontros de formação com as pessoas que em uma situação de miserabilidade grande iam até ali buscar, às vezes, um último recurso de ajuda. O difícil acesso do lugar de formação era um ponto de reclamação para todos os/as professores/as, pois sempre havia atrasos. A Secretaria, na pessoa de sua representante da equipe de formação continuada, começava a cobrar os horários dos professores e ameaçava descontar o pagamento. Para iniciar o encontro, organizou-se um grande círculo e as professoras formadoras se apresentaram e iniciaram-se as falas de todos os participantes sobre os seus anseios e desejos profissionais. Nessa conversa além da apresentação pediu-se que cada um falasse de sua formação profissional.

Um aspecto que me chamou a atenção foi o fato de que dos quarenta e três professores/as que trabalhavam com as séries iniciais colocados naquela sala, apenas quatro não tinham formação superior. Quase todos os profissionais que tinham nível

superior o haviam cursado em universidades particulares. Existia até uma professora que trabalhava com a 3ª. série que desejava fazer mestrado, mas queria fazer um mestrado profissionalizante.

Bernadete chamou a atenção para o caminho da pesquisa para encontrar soluções, ainda que sejam temporárias. Ressaltou os limites de uma visão muito voltada para as atividades práticas sem estabelecimento de conexão com o contexto educacional histórico-político-social-cultural de cada tempo e desvinculada da reflexão e da pesquisa. Estávamos em uma rodada de conversas discutindo as dificuldades que se apresentam nos processos de escolarização dos alunos, na escrita e na leitura, e porque cada um dos presentes escolheu fazer o curso. As falas revelavam de modo muito curioso as diversas concepções de dificuldades de aprendizagem na leitura, mas apontavam para um eixo comum de idéias que caminhavam para um ponto: o de que os problemas encontrados na área educacional com relação à aprendizagem são pedagógicos e se resolvem com a mudança de técnicas, materiais ou até uma boa seleção de atividades para a sala de aula. Uma professora que trabalhava com a 3ª. etapa fez a seguinte fala:

“Os livros estão colocando atividades que as crianças da prefeitura não conseguem resolver. A minha coordenadora disse para eu esquecer tudo o que o normal me ensinou sobre o que as crianças sabem nas séries porque para a prefeitura o importante é saber ler, escrever e contar”. (Fala de uma professora que trabalha com a 3ª Etapa).

Nesse ponto da discussão, a responsabilidade pelo insucesso do aluno foi colocada no livro didático. Na visão da professora, era o livro que colocava as atividades difíceis para o aluno, sendo assim, o problema da aprendizagem de leitura e da escrita se resolveria trocando o livro. A crítica ao livro é pertinente, mas o desdobramento dela parecia colocá-lo como o responsável pelas atividades que deveriam ser propostas aos/as aluno/as pelo/a professor/a. Nessa fala identifiquei uma inversão de papéis que elimina o professor como sujeito que deve avaliar se um determinado recurso está adequado ou não para a sua turma. Apesar de ser uma atitude algumas vezes não percebida, o fato de se delegar ao livro didático o papel de ensinar, e em tese poucos professores defenderiam essa postura, no grupo, um número significativo de profissionais também concordou com o que a professora havia dito e sugeriu que os livros trouxessem atividades mais fáceis. Faço essas pontuações porque o livro didático

é uma ferramenta e não a única fonte de consulta que o/a professor/a poderia lançar mão em Nova Iguaçu. Embora uma análise mais detida revele que como instrumento de auxílio para o cotidiano da sala-de-aula nas escolas ele teve pouca serventia para mim.

Nesse sentido, posso também constatar que a escolha do livro didático não é uma tarefa tranqüila, visto que envolve situações que vão além da acuidade do olhar pedagógico e da competência técnica do/a professor/a para escolher os conteúdos. Um elemento complicador é o fato que, por razões óbvias se escolhe livros para uma turma que não se conhece ainda. Um outro fator que torna essa tarefa difícil é que, na maioria das vezes, as escolhas que se fez no ano anterior não chegam e quem quiser usar o livro didático, terá que adapta-lo ao planejamento que já tinha sido feito para usar o livro que foi originalmente pedido. Nessa discussão falou-se das diferenças de aprendizagem entre os alunos da rede pública e os da rede privada e a conversa caminhou para as antigas justificativas que já se mostraram muito frágeis. Por exemplo, as de que o aluno da escola pública é um aluno intelectualmente inferior por causa dos problemas familiares e das situações de pobreza. Aldaléia entrou na discussão e disse:

“O aluno da escola pública tem muitas características que podem ser competitivas com o da escola particular. A rapidez do cálculo mental é uma delas. Sem falar na agilidade para sair de situações difíceis.”

Nesse momento, a formadora apresenta um contra-ponto às falas que colocavam, a partir de uma visão generalizante, os alunos em lugares extremos e passou a trabalhar com as singularidades. A visão dicotômica sobre essa questão desenvolvida por esse grupo evidencia um modelo de pensar que aparecerá mais tarde na relação com a teoria/prática. Mesmo esse caminho que foi proposto não quer dizer que sempre será assim, que esses alunos sempre apresentarão essas características levantadas. Pois isso seria uma outra forma de categorizar. Encaminhando essa discussão, a formadora passou a relatar experiências bem sucedidas nos dois espaços em que trabalhava, tanto na rede particular quanto na rede pública e então o grupo começou a responder na mesma linha e foi percebendo que as categorizações aparecem como um discurso armado, mas que, sob um olhar mais cuidadoso, elas não se sustentam.

Discutindo sobre os conceitos de público e privado relacionados à educação, na visão dos mercados educacionais, Roger Dale (1995) ressalta que essas categorias de

classificação para esses espaços não são tão simples quanto parecem, pois envolvem a combinação de três elementos básicos que são, financiamento, fornecimento e regulação da educação. Sendo assim, essa é uma discussão que transcende a simples abordagem pedagógica como forma de valorar a importância educacional desses espaços. Assim, o que grupo estava discutindo está diretamente ligado com o que o autor chama de, produto da educação, que é o certificado. Não o papel em si, mas o que ele representa subjetivamente. Nesse sentido, a educação assume o valor de um bem posicional que pode aumentar o valor posicional de seu portador mais até do as riquezas.

Fazendo-se um exame mais apurado no cotidiano¹² de várias escolas públicas, vamos encontrar realmente muitas crianças em situações terríveis de miséria e abandono, encontraremos, também, crianças com sérios problemas familiares, entretanto, observamos que há também nesses espaços iniciativas bem sucedidas e significativa aprendizagem mesmo entre o grupo que é identificado como o que não aprende. Encontramos, também, crianças sem as condições mencionadas acima, mas que estão inseridas em grupos poucos considerados na sociedade e que acabam apresentando as mesmas dificuldades no processo de escolarização. Na minha experiência, os afrodescendentes constituíam uma significativa parcela dos grupos que foram atendidos por mim nas três escolas por onde passei trabalhando com essa questão da dificuldade na leitura e na escrita. Pensando sobre que Dale (1995) diz sobre o produto da educação e sobre os elementos que precisam ser considerados nas discussões, podemos observar como as escolhas políticas que foram feitas no passado ressoam ainda hoje.

Não pretendo abrir aqui essa discussão que não é o foco do trabalho, apenas chamar a atenção para a existência de outros componentes que integram essa relação pedagógica que, freqüentemente é apreciada apenas do ponto de vista da competência técnica. Defendo que esse é um aspecto mais político do que pedagógico, pois as atuais orientações relacionadas às políticas públicas têm enfatizado a competência técnica do ensinar e do aprender, em detrimento de uma discussão mais profunda sobre os rumos

¹² Dentro da minha experiência como professora, orientadora educacional e orientadora pedagógica, acompanhei, em pelo menos três escolas, esse problema da aprendizagem e aprendi que esse assunto tem várias facetas e que não é simples categorizar os alunos para fazer um esquema didático desse problema. Mas a aprendizagem mais significativa para mim, é que esse não é um problema que deva ser abordado unicamente pelo aspecto pedagógico ou relacionar à sua solução apenas à competência técnica do professor. Esse é, em grande parte, um problema ligado à condução das políticas públicas educacionais e as questões sociais num sentido mais amplo.

que a política global vem tomando na área social, e isso tem chegado ao campo da educação. Esses reflexos têm influenciado as salas de aula tanto no espaço público como no espaço particular. Aqui mais especificamente, o espaço público e isso apareceu na fala dos/as professores/as nas conversas de aprendizagens na formação.

As formadoras ressaltaram pontos importantes da formação do professor/a tais como a aprendizagem específica da parte burocrática e chamaram a atenção para o fato de que o planejamento de ensino contempla aspectos maiores que a seleção de atividades propostas em um livro. O caminho da pesquisa voltou a ser ressaltado pelas formadoras e a importância política e intelectual do/a professor/a foi ressaltada. Um elemento na fala da professora, especialmente na parte em que ela recebe a ordem para esquecer o que o curso Normal diz sobre o que as crianças devem saber em cada série, observei vestígios da visão compartimentada que se tem propagado sobre os saberes no espaço escolar e como, algumas vezes, o papel dessa instituição tem contribuído para sedimentar a crença nesse modelo de ação. Esse aspecto também pode ser agregado aos sentidos da cultura da performance na medida em que concebe o conhecimento como algo que pode ser fracionado e perfeitamente medido.

Continuei refletindo sobre essa fala e identifiquei as orientações gerais que têm guiado as políticas públicas para a educação, mais especificamente a partir da década de 1990. O saber ler, escrever e contar como objetivos para as séries iniciais, têm sido desde muito tempo declarado como grande finalidade da educação instrumental. E nos últimos anos tem sido intensificado como uma das metas governamentais a ser atingida. Percebo na orientação dada pelas autoridades escolares (diretora e orientadora pedagógica) a essa professora, reflexos das políticas educacionais atuais, quando elas dizem que o que interessa para a prefeitura é isso. Talvez pudéssemos perguntar: quem se preocupa com o que interessa para a comunidade escolar?

Quando se chegou ao ponto de relatar os anseios que levaram à escolha do curso, uma fala me impressionou dada a sua sinceridade e, ao mesmo tempo, a sua angústia para ultrapassar as dificuldades que se apresentam no cotidiano, na área do ensinar e do aprender. Disse uma das professoras, quando chegou a sua vez:

“Eu vim me reciclar porque eu quero saber como é que se faz. Eu vim me reciclar, vim pedir ajuda para poder fazer melhor. Eu vim buscar o

condão da varinha.” (Fala de uma professora que trabalha com a 2ª. Etapa)

Quando a professora disse isso, o grupo riu e concordou dizendo que viera buscar a mesma coisa. Havia uma solidariedade velada no riso condescendente do grupo. Enquanto a professora gesticulava harmonizando o seu corpo com o seu discurso, completamente entregue ao que dizia, o grupo dava mostras de identificação com os problemas que ela ia relatando em uma atitude de atenção e envolvimento. Após a professora terminar o que queria dizer, uma das professoras da equipe de formadores interveio dizendo que o condão não existe e, se existir, está dentro de nós. Prosseguiu dizendo que há uma multiplicidade de fatores e situações que contribuem para que nos sintamos despreparadas diante das situações desafiadoras do cotidiano.

Fiquei pensando que esse sentimento pode vir em parte também da maneira tutelada de como é encarado o trabalho do professor/a. Ao olhar para a história da formação continuada em Nova Iguaçu, observa-se uma orientação marcadamente tutelar onde os saberes e os fazeres docentes foram poucos considerados. Ainda que na dinâmica dos cursos existisse o espaço para que cada um falasse sobre as formas particulares de resolver os problemas que eram colocados em pauta, não havia uma estrutura que incentivasse a produção criativa do professor/a.

A conversa continuou e voltou-se a classificar os alunos entre os que vêm de escola particular e os que vêm da escola pública relacionando-se as dificuldades dos fazeres em sala com essa classificação. Algumas falas retomam antigas questões e nessa fase, alguns professores começaram a indagar sobre as suas condutas em sala, buscando sinceramente o que eles chamaram de “*aprender a fazer o certo*”.

“A escola tem a idéia de que é ela que vai dar o conhecimento.” (Fala de uma professora que trabalha com a 3ª. Série)

Mas quem é a escola? De que escola eu estou falando? Eram as perguntas que eu me fazia enquanto anotava, pois eu também me pego pensando assim, às vezes. A que conhecimento estou me referindo?

“Na escola particular já existe o ambiente alfabetizador”. (fala de uma professora que trabalha com a 1ª. Etapa)

Marcante foi essa parte em que uma parcela do grupo trouxe novamente as questões que caracterizariam a escola pública e a escola particular. Uma professora

disse que a razão do sucesso da escola particular em alfabetizar é o ambiente alfabetizador. O que me surpreendia era que nas atividades todas tinham experiência para contar e uma forma de tornar a sala de aula mais atrativa e alfabetizadora. Nas salas de aula que vi elas não deixavam nada a dever às escolas particulares que conheço. Estou baseada em quatro escolas de renome entre a população de Nova Iguaçu.

“É certo dar nota em redação?” (Pergunta de uma professora que trabalha com uma 3ª.Etapa)

“Na angústia, mesmo sabendo que é errado dividir a turma, eu dividi e radicalizei. Dei exercícios baseados no método Dom Bosco”. (Fala de uma professora que trabalha com uma turma de 3ª. etapa)

Após as indagações colocadas pelas professoras participantes, uma das professoras formadoras aprofundou o conceito de texto e indagou da professora participante sobre os seus objetivos específicos ao dar a redação. A partir daí desenvolveu toda a parte teórica sobre a argumentação, estrutura do texto e da necessidade de se ter claro que aspecto do texto se pretende avaliar.

Usando os postulados e conceitos lingüísticos, a Bernadete, a professora formadora, passeou sobre as diferenças dialetais e sobre o aspecto político do falar e do escrever. Mostrou, segundo a lingüística, os “erros” cometidos pelo falante da língua enquanto aprende a escrever a gramática da norma culta e os pensamentos que estão em cada fase dessa construção. Foi uma grande conversa de aprendizagem. Quando se retornou ao problema da leitura na escola uma professora disse:

“Os professores precisam ser conquistados pela leitura. Somente quando estamos imersos nesse ritmo podemos conquistar os alunos.”(Fala de uma professora que trabalha com a 2ª.Etapa)

Enquanto a conversa acontecia, entrou o prof. Jorge Najjar, de forma alegre e bem humorada pediu licença e sentou-se entre nós para acompanhar as conversas de aprendizagens. A professora Bernadete o apresentou e ele fez uma pequena introdução do projeto ressaltando, a partir das avaliações do/as professore/as, o que deu certo no ano anterior e descartando o que deu errado. Falou que além da melhoria realizada no lanche, em relação ao ano anterior, os professores/as teriam um material permanente, cada um ganharia um livro. O livro escolhido foi Educação em Língua Materna: A

Sociolingüística em sala de aula¹³. Além disso, todos teriam a oportunidade de escrever sobre algo que estivessem realizando, na sala de aula, ou em parceria com o curso e publicar o seu trabalho no final do curso. A intensão, segundo Najjar, era que as discussões se capilarizassem na rede municipal. Najjar falou que as portas da UFF estavam abertas e que as escolas deveriam requisitar mais as Universidades. Descemos para o lanche e a conversa continuou durante a degustação da mesa preparada de forma tentadora por uma confeitaria do bairro. E uma professora fez um comentário degustando um brioche:

“Nada que lembre o cream crack do ano passado. Que delícia!”

Seguiram-se muitas aulas e muitas conversas e eu acredito que houve também muitas aprendizagens. A estrutura de trabalho e o desenvolvimento deixavam claro que não se estava ensinando coisas para trabalhar somente a competência técnica. O grupo interagiu e contribuía sobremaneira com o conteúdo que era discutido. Aos poucos, os/as professores/as foram levados a produzir materiais partindo das discussões teóricas e olhando para a sua prática cotidiana. Aldaléia, uma das formadoras, disse que seria muito interessante se os grupos produzissem materiais para serem usados com as etapas, pois esses materiais poderiam servir de inspiração para os outros professores da rede.

Um fato interessante era que, na hora de mudar de aula, não eram as professoras que saíam. Éramos nós que mudávamos de sala, pois cada sala estava organizada de acordo com as aulas que seriam dadas. A maioria delas era dada com equipamento de alta tecnologia trazida pelas professoras.

Durante o trabalho realizado ao longo do semestre muito foi discutido e aprofundado e os objetivos que temos ao entrar em sala de aula para alfabetizar, ensinar a língua padrão ou qualquer outro conteúdo. Enquanto conversávamos sobre esse assunto, uma professora, de forma pensativa e parecendo meditar no que falava:

“A gente precisa ter objetivos para não atender os objetivos dos outros achando que são os nossos” (Fala de uma professora que trabalhava com a 4ª. Série)

O que me chamou a atenção na fala dessa professora, que aconteceu em outubro, é que no início do curso ela havia dito que, embora discordasse da sua diretora e da sua

¹³ O nome dos autores desse livro é Stella Maris e Bortoni-Ricardo. Editora Parábola. Esse material foi comprado pela Prefeitura e pela UFF.

orientadora quanto ao pensamento pedagógico delas e as orientações dadas acerca de seu trabalho, ela não dizia nada. Uma colega questionou a sua atitude perguntando se pelo menos ela tinha tentado conversar com as pessoas em questão. Ela respondeu:

“Manda quem pode e obedece quem tem juízo.” (Resposta dada por uma professora que trabalha com a 4ª. Série, em agosto de 2006).

Essa professora é formada em geografia e em outro município trabalha com a 8ª. série do Ensino Fundamental. Após ela ter feito essa fala, começou a trazer conceitos da geografia que ajudou o grupo a pensar sobre a ocupação do espaço global e as relações de poder que estão colocadas nessa ocupação. Fiquei pensando sobre as descobertas que fazemos sobre nós mesmos olhando para os outros. Pude perceber nessa professora um desabrochar para alguma coisa que vai além do que pude registrar em minhas observações. O que a impedia de tomar uma posição em defesa de seu trabalho frente às suas chefes não era falta de conteúdo nem era pouco tempo de experiência na rede municipal. Será que a orientação da formação influenciou as aulas das formadoras ministraram? Será que existe relação entre o trabalho das formadoras e a estrutura desse programa? Pessoalmente, eu diria que sim.

O que a formação continuada propiciou a essa professora pode não ter sido um caso isolado. Havia uma intenção que buscava um tipo de objetivo: a reflexão sobre os atributos do que entendemos que é ser professor. Evidentemente cada um tem uma concepção. Embora o programa fosse claro e as formadoras estivessem ali por uma opção ideológica também, se a condução dos encontros seguisse um outro caminho diferente do que foi proposto no primeiro encontro, talvez tivesse dificultado o alcance de muitos dos objetivos pretendidos. O crescimento pessoal dessa professora estava na base do projeto e foi possível porque houve uma harmonia entre a sala de aula da formação e as aspirações dela. Naquele dia, mapeamos os grupos segundo os interesses de cada um e traçamos as linhas gerais do que seria apresentado no Festival Literário do município. Organizamos também as produções que seriam publicadas e as atividades que seriam feitas com os alunos da rede que visitariam o festival.

As relações que se estabeleceram ali trouxeram a possibilidade de uma discussão onde se congregaram a competência técnica e a percepção do ato político do ensinar. A criatividade, que faz parte do fazer pedagógico cotidiano, teve um espaço de visibilidade que impactou muitos dos profissionais que participaram desse processo de

formação. A atmosfera respeitosa e acolhedora favorecida por parte das formadoras propiciou o surgimento de um espaço em que os saberes e os fazeres dos professores/as ganharam uma visibilidade maior. Longe de ser um lugar de prescrição ou apelos sentimentais que tentam anular os conflitos e as diferenças de pensamento e camuflar os interesses diferentes que habitam o espaço social, o espaço de formação continuada organizado dentro da estrutura que compôs o Programa Conversa de Aprendizagens trouxe muitas possibilidades de reflexão para o ensinar e o aprender no contexto social que constitui os espaços de educação sistematizada. Havia momentos de profunda entrega do grupo às propostas feitas pelas formadoras, mas havia também ruídos e controvérsias na relação da Secretaria com as formadoras.

Houve um encontro em que as formadoras haviam preparado uma homenagem para os professores/as do programa. Isso havia sido uma iniciativa das duas formadoras. Elas organizaram presentes (marcadores de livros que elas mesmas fizeram), leitura de poemas e até uma música para o grupo.

Sem ter avisado previamente, a SEMED chegou com uma porção de equipamentos e algumas pessoas que ninguém conhecia. Era a divulgação do Bairro-Escola, um programa da Prefeitura que busca parceria com a iniciativa privada local para estender os horários de permanência da criança na escola. Foi dito pela equipe que chegara que as pessoas que vieram da SEMED iriam apresentar o Bairro-Escola para os professores/as. Com elegância Bernadete disse que já havia uma programação em curso e que isso ficaria difícil.

Ao final da conversa ficou acertado que a apresentação não levaria mais de vinte minutos. Foram cedidos os minutos solicitados para a exposição do vídeo em que o prefeito Lindberg apresentava o programa Bairro-Escola e quando os divulgadores pensaram que iam entrar para falar e alterar o que havia sido combinado anteriormente, Bernadete delicadamente retomou a palavra e encerrou a apresentação educadamente. Reconduziu o trabalho com o grupo e seguiu-se o que havia sido previsto. A sua atitude corajosa teve a aprovação secreta do grupo e reforçou o respeito que ela já havia conquistado no meio da turma. A frente desse trabalho, representando a SEMED, estava Jacira que integrava a equipe de formação continuada pela Secretaria.

Historicamente, os membros das equipes da SEMED são sempre mal vistos e tratados com certo desdém. Isso começou a se repetir com ela quando esta começou a cobrar as frequências, atrasos e transmitir as sanções impostas pela Secretaria. No meio de tudo isso, me detive em um fato. Por ocasião do Festival Literário, os/as professores/as foram consultados sobre os tipos de materiais que precisariam para a construção do que seria apresentado. Um grupo de professores pediu um papel especial para fazer Origami, a SEMED não conseguiu encontrar. Diante do impasse, Jacira pediu a ajuda de uma estagiária que tinha sido contratada pela Secretaria para ajudar nos serviços da organização geral. Ela pediu que ela ajudasse a cortar os papéis e a moça disse que não poderia. Então Jacira levou todos os papéis para a casa e passou a noite e a madrugada cortando o papel para que os/as professores/s pudessem fazer os trabalhos em origami.

Uma outra situação me chamou a atenção. Jacira acompanhou o grupo dentro das possibilidades e limites de sua função. Aos poucos, os membros do grupo foram conhecendo-a, porém o clima de rejeição parecia não ter se dissipado. No momento de entrega dos certificados, várias autoridades se revezaram nos discursos que construíram o evento que aconteceu no envidraçado auditório da Estácio de Sá. Um cenário completamente diferente do cotidiano de difícil acesso que os professores enfrentaram durante o curso, mas festejado como uma formatura que parece esfumçar os momentos de dificuldades. Talvez uma metáfora do próprio cotidiano escolar com a sua cultura e os seus rituais. O evento também me serviu de termômetro para medir a satisfação do grupo com a Secretaria. Com exceção dos/as professores/as do curso, ninguém mais havia provocado reação no grupo de professores que assistia a tudo e só vibrava quando os colegas iam apresentar os trabalhos lá na frente.

Já no final, Jacira foi chamada a falar sobre a experiência da formação e fez um discurso espontâneo sobre as suas angústias como professora. Pontuou os problemas que a escola pública tem enfrentado e ressaltou o potencial profissional e criativo de uma grande maioria dos/as professores/as que trabalham na escola de Nova Iguaçu. Com profunda sinceridade agradeceu ao grupo de professores, às autoridades da SEMED e à equipe da UFF. Quando terminou de falar, foi aplaudida de pé pelos/as professores/as que fizeram a formação e pela equipe da UFF/Prefeitura. È muito interessante perceber que a concepção do poder como fonte de quem governa não nos

deixa perceber que as pessoas que estão a frente do trabalho nas coordenações e Secretarias de educação, na maioria das vezes, são professores como nós.

Não se tem notícia de que um representante da SEMED tenha recebido uma manifestação pública tão ardorosa de reconhecimento por parte dos professores. Esses episódios revelam a contradição e as facetas das situações que pensamos que só podem ser vistas de um único ponto de observação.

4.9. Um balanço final: conversas avaliativas

A avaliação reuniu cerca de cinquenta professores dos dois grupos: o da manhã e o da tarde. Embora minha participação tenha se restringido ao grupo da manhã, tive acesso também às avaliações do grupo da tarde. De uma forma quantitativa os dados apurados foram os seguintes:

Perguntados sobre a escolha dos temas abordados, 8 (oito) professores acharam muito boa, 29 (vinte e nove) boa e 2 (dois) regular. Não houve quem dissesse que o curso não trouxe contribuições.

Perguntados sobre a metodologia adotada, 10 (dez) professores disseram que era muito boa, 22 (vinte e dois) disseram que era boa, 6 (seis) disseram que era regular.

Perguntados sobre a bibliografia ou referências de consulta os professores responderam que era muito boa 10 (dez), boa 25 (vinte cinco) e regular 1 (um).

Durante o curso, **alguns professores do curso faltavam e chagavam atrasados. Perguntados sobre esse fato os entrevistados apontaram como principais causas:**

- Problemas particulares (14)
- Problemas na escola (14)
- O curso está aquém das expectativas dos professores (13)
- O local escolhido para o curso é de difícil acesso (8)
- Os professores são desinteressados e sem compromisso (6)

- Os professores não conseguem acompanhar o curso por excesso de trabalho (1)
- Havia outras atividades nas escolas nos dias do curso (1)

Sobre o que poderia funcionar melhor no curso, os entrevistados responderam:

- Ter mais aulas práticas no curso (19)
- Não precisa mudar nada no curso (9)
- Mudar o local do curso (8)
- Os intervalos do lanche de tarde não são apropriados (5)
- Ampliar o tempo para as atividades (4)
- Reconhecimento da necessidade de se ter mais teorias (3)
- Ter aulas mais dinâmicas (3)
- Organização das aulas em apostilas (2)
- Distribuição de material didático gratuito para os participantes do curso (1)

Quanto às **críticas e sugestões para a melhoria do trabalho e continuação**, os entrevistados pontuaram:

- Ter mais aulas práticas com sugestões para a sala de aula (19)
- Mudança de local (8)
- Um dia para cada professora do curso ao invés de dois tempos de aula (1)
- Melhorar a organização na divisão de grupos (1)¹⁴
- Melhorar a lista de chamada (1)

¹⁴ Durante as aulas havia a organização dos participantes por letras iniciais do nome que fica exposta na porta de cada sala. Cada professora ficava com uma parte do grupo, por isso era que quem mudava de sala eram os participantes e não os formadores.

- A SEMED precisa controlar melhor a falta dos professores (1)
- Ter orientações sobre a construção da escrita dos alunos (1)
- Mudar o dia do curso porque os professores ficam cansados no final da tarde de sexta-feira (1)
- Estudar os métodos de alfabetização (1)
- Discutir no curso algumas atividades que já tenham sido vistas com o Orientador Pedagógico na escola (1)
- Os orientadores deveriam freqüentar o curso também para aprender o que os professores estão aprendendo (1)
- Haver a divisão do material recebido no curso com os colegas na escola (1)

Dentre os posicionamentos revelados nas falas dos professores participantes do curso de Leitura e Escrita no horário da manhã e no horário da tarde é possível perceber uma diversidade de posturas e percepções sobre os aspectos estruturais do curso. Esse fato em si, não é novidade, visto que os sujeitos são diferentes e têm interesses diversos e às vezes, divergentes, mesmo estando classificados em um mesmo grupo. No entanto, alguns pontos chamaram a minha atenção. Um deles foi a freqüente cobrança de atividades práticas para serem feitas em sala de aula com os alunos.

Esse fato me chama atenção por dois motivos: porque esta avaliação foi feita antes de os professores terem uma visão geral de suas produções no Festival Literário e de terem acesso ao material que foi publicado com as sugestões para o trabalho, em sala de aula, feitas por eles mesmos. O outro motivo é que as professoras que ministraram o curso ofereceram diversas possibilidades de atividades além das produzidas pelo grupo. Foi muito significativo este ponto na avaliação dos dados relacionados, pois vários participantes pediram atividades práticas e mais tempo no curso para a elaboração delas. Todavia, no material produzido nesse curso, faltou espaço para a publicação de sugestões que os professores/as fizeram sobre vários pontos discutidos durante o curso. Um exemplo que pode ser dado é a quantidade de trabalhos feitos a partir da discussão teórica de aspectos da Semântica sendo que todos os trabalhos estavam voltados para as séries iniciais. Sob a orientação das professoras do curso e tomando por base aspectos

teóricos da Lingüística relacionados com a leitura do cotidiano expressa nos jornais, os/as professores/as produziram um número significativo de atividades específicas para cada série do primeiro segmento do Ensino Fundamental. Além de serem atividades interessantes do ponto de vista da dinâmica para a aprendizagem teórico/prática do/a aluno/a, pois provoca no estudante os atos reflexivos necessários à comunicação e à construção de conceitos sobre a língua padrão, essas atividades também, oferecem subsídios para a percepção prática do uso da língua padrão de forma eficiente e utilitária no dia-a-dia. Houve preocupação com a aplicabilidade das atividades no curso? Sim houve. Houve atividades que preencham a necessidade prática dos conteúdos na dinâmica da sala de aula? Sim houve.

De certa maneira, a afirmação da professora Bernadete sobre a falta de materiais em relação à Semântica para as séries iniciais aponta para a diferenciação que está colocada historicamente dentro da própria classificação do professorado dentro da escola e os diferentes aspectos e sentidos do ensinar e do aprender que remete a cada grupo. Esta diferenciação alcança a produção de material para o dia-a-dia da sala de aula. Um grupo é o professor 1 (P1) e o outro é o professor 2 (P2). O professor 1 que atua no segundo segmento do Ensino Fundamental já entra com uma carga horária distinta, um corpo teórico específico e uma relação com os conteúdos que também se difere da do primeiro segmento do Ensino Fundamental. O professor 2 que atua no primeiro segmento do Ensino Fundamental, está na escola todos os dias, tem a responsabilidade de responder por todas as disciplinas e sua formação também é feita de maneira que este tenha uma pouco de cada disciplina sem um aprofundamento, até pela própria estrutura da formação. Na formação inicial dos professores, que geralmente começam a trabalhar com as séries iniciais do Ensino Fundamental, a ênfase é na metodologia e na forma de transmitir os conteúdos.

Um ponto trazido por essa formação, dentro dos estudos sobre a leitura e a escrita com uma fundamentação teórico/prática buscada dentro dos limites do corpo teórico que sustenta a disciplina Português, é que as necessidades generalizantes da aplicação do ensino da língua nas séries iniciais não foram respondidas na opinião das professoras, embora elas mesmas tenham produzido materiais nessa linha.

Essa é a razão pela qual o grupo insistia nas atividades práticas. Durante a realização do trabalho em sala, e mesmo no material produzido nesse projeto, a

professora Bernadete que é uma pesquisadora em sua área de atuação, disse que não havia material na área da Semântica voltado para as etapas iniciais. Veja o que as falas das professoras nos levaram a pensar. Uma coisa que podemos destacar é que essa formação continuada nos pontua uma diferença na formação profissional desse grupo de professores. A formação de 5ª à 8ª série é mais específica e, por isso, mais facilmente se encontra material para o desenvolvimento das atividades em sala. A formação para as séries iniciais é generalizante e possui menos recursos teórico-práticos dentro das necessidades colocadas pelo grupo. Evidentemente que essa não é uma falha do projeto, dos conteúdos propostos ou mesmo da condução das aulas no curso. Essa é uma questão que se refere, de forma mais geral, à estrutura curricular dos cursos de formação, de modo mais específico, ao currículo da formação inicial para professores.

Essas produções foram descritas da seguinte forma pelas organizadoras do material publicado:

Vê-se, assim, a competência do professor da rede de Nova Iguaçu como produtor de material didático especializado e inédito, pois ainda não se conhece, no Brasil, trabalhos na área da Semântica voltados ao primeiro segmento do processo de escolarização. (Leitura e Escrita, 2006. p.11)

Mesmo com a produção de material relevante durante o curso, alguns professores/as não reconheceram essa produção como ponto de partida para outras que podem vir a partir de outras reflexões teóricas. Isso fica evidenciado em algumas falas expressas abaixo:

“Os assuntos abordados são interessantes. É necessário que a teoria esteja acompanhada da prática, caso contrário fica sem sentido”.

“Alguns problemas reais de sala de aula, ao meu ver, continuaram sem apoio. Entendo que muitos problemas não têm “receita de bolo” para resolvê-los, muitos até mesmo são sem solução. Mas sugiro que as aulas sejam cada vez mais voltadas para os problemas reais de sala de aula, principalmente, os de alfabetização”.

Todo o curso pautou-se por uma discussão sobre a língua e os aspectos que a constituem. Houve um aprofundamento sobre as várias concepções de língua e os significados políticos que permeiam cada uma delas. Houve a possibilidade de

percepção dos entrelaçamentos que tecem as orientações e métodos de ensino que acabam disseminando determinadas concepções do ser humano e de seus fazeres sociais. Por exemplo, quando a professora diz que os problemas reais de sala de aula não foram contemplados no curso, o que ela está dizendo? Os que são *os problemas reais de sala* para ela não o são para a outra professora. O que percebo nessas falas, além do que já foi discutido anteriormente, é a polissemia de conceitos dentro da educação, especialmente, os que estão ligados à prática pedagógica em sala de aula. Quando nos reportamos ao ensino da língua, por exemplo, a alfabetização, muitas são as concepções e os entendimentos que habitam a cabeça dos/as professores/as. Observemos as falas a seguir:

“Mais prática. A teoria tem sido muito boa”.

“Eu acho que o curso deveria focar mais os problemas enfrentados em sala, e não apenas o desenvolvimento das tarefas que já realizamos no dia-a-dia.”

“Não é necessário mudar nada no curso, pois o trabalho das professoras é maravilhoso”.

São três falas diferentes, dizendo coisas diferentes que são legítimas porque se guiam de acordo com a necessidade de cada uma. Usar essas falas para tecer um juízo de valor sobre o curso sem ter estado lá e percebido a diversidade dos sujeitos, não só porque são singulares, mas porque pertencem a realidades diferentes e falam de lugares diferentes, é reduzir o que foi feito lá. Temos como componente desse quadro a própria história das transformações dos conteúdos de ensino. O próprio conceito de alfabetização foi sofrendo mudanças ao longo da história e essas diversas concepções convivem dentro de um campo vasto como é o da educação, e até mesmo dentro do espaço da escola. Rotineiramente, temos lidado com essa polissemia de forma inadvertida, sem levar em consideração os seus diferentes usos. Penso que isso fica claro nas falas e nas concepções das professoras que participaram do curso. O entrelaçamento entre o que os/as professores/as pensam ser os caminhos e as necessidades a serem contempladas na formação e o que foi proposto pela SEMED e UFF, demonstra o que foi dito por Rodrigues e Esteves (1993) quanto a dificuldade de se estabelecer um currículo mínimo para a formação continuada. Podemos nos perguntar: é preciso um currículo mínimo? Ou ele deve ser organizado de acordo com as necessidades do grupo que vais buscar a formação?

O último ponto que gostaria de analisar nessas conversas avaliativas, embora outros pudessem ser eleitos, é um tipo de fala que apareceu nas avaliações que vai de encontro ao que estou percebendo sobre a polissemia no espaço educacional. Quando se perguntou sobre o que poderia funcionar melhor no curso uma professoras disse o seguinte:

“Alguns professores das escolas públicas não querem compromisso com a mudança na qualidade do ensino público. Deveriam ser ministradas algumas aulas para os orientadores pedagógicos saberem também compartilhar a proposta do curso e da SEMED e poderem controlar as aulas dos professores”.

É importante então, perceber como a fala de controle está colocada como forma de promover o bom desempenho. Assim, o controle acaba sendo legitimado como necessidade e maneira de fazer funcionar o sistema. Na perspectiva dessa professora o saber que estava sendo produzido no curso não é do domínio dos orientadores pedagógicos, logo eles não teriam como adequar o curso à proposta da Secretaria e não fazendo isso não poderiam controlar nem só o trabalho, mas as aulas dos colegas. Notem que ela não se inclui. No início da sua fala ela afirma que alguns *professores da rede pública não querem compromisso com a mudança na qualidade do ensino público*. Esse é um discurso que tem sido bem difundido e incutido através de muitas formas, incluindo a formação continuada. Entretanto, os pressupostos teóricos e práticos que organizaram esse projeto maior de formação continuada e os projetos pequenos, no qual se insere o grupo investigado, ao contrário do pensamento expresso pela professora, reafirma a autonomia intelectual do/a professor/a. Nega-se ser um curso de capacitação e rebate a idéia de que a boa escola depende unicamente de bons professores/as para ser constituída. Ao olhar para essas contradições percebemos que a idéia de transformar a educação pública usando a cultura do desempenho encontra simpatizantes mesmo entre professores da rede pública, como é o caso desse grupo pesquisado. Observamos também que as marcas históricas do controle e da prescrição que estão construindo os fazeres pedagógicos em todas as épocas, não prescindem de trabalho árduo e reflexivo sobre os limites dessa forma de ver a atuação docente. Com sinceridade a professora defendeu o que ela acredita ser o melhor para o sistema público de ensino. Dentro dessa perspectiva da professora, que tem aparecido como viés das políticas públicas e que é trabalhada amplamente na mídia em geral e criticamente nesse estudo, os fios que tecem as dinâmicas cotidianas ficam obscuros e isso favorece a eleição de elementos que, tomados isoladamente do contexto

educacional ajudam a produzir formas distorcidas de olhar os problemas. Continuando nesse mesmo caminho de análise, ouçamos uma outra fala sobre o fazer docente.

“Gostaria de atividades realmente voltadas para o dia-a-dia de sala de aula, para que pudéssemos dentro destas atividades detectar se estaríamos trabalhando de modo “certo ou não” e, a partir desta avaliação, preencher a grande lacuna de dificuldades que encontro em sala de aula.”

Essa professora vê na atividade prática um termômetro de avaliação da própria prática, seu desejo sincero é acertar. Em seu entendimento, as lacunas que existem em sua sala de aula podem ser preenchidas somente com a sua atuação. Basta, para tanto, que tenha em mãos atividades que garantam o seu modo de “fazer certo”. Se observarmos ao longo do estudo dos programas de formação, todos eles disseram isso aos professores desse município, exceto o realizado em 2005/2006. Evidentemente que não estou dizendo que foi por causa deles que as professoras estão pensando assim, mas não posso desconsiderar a influência que eles exercem sobre muitos professores.

Esse estudo, especialmente a observação do grupo de professores, trouxe-me uma grata satisfação ao ver que o espaço público educacional não é somente aquele que deve ser gratuito e democrático é também aquele em que os educadores, em certa medida, podem expressar as suas opiniões. Desejam ajudar na construção de uma forma mais próxima de educação que atenda às necessidades dos alunos. Enquanto eu estava no grupo como professora da rede e pesquisadora, sentia a entrega de uma grande parte do grupo no trabalho. A vontade de atender a todas as expectativas dos participantes começava com a atitude das professoras do curso. A forma de lidar com os participantes era diferente, pois os via como sujeitos que são de suas escolhas e pessoas que tinham o que dizer.

Nesse contexto, eu e um grupo de professoras começamos a refletir sobre os temas discutidos durante o curso e resolvemos falar sobre a autoridade da palavra que se funda na experiência, vivida e refletida (Agambe,2005). A experiência que tenha tocado, que tenha sido adensada pelas pequenas coisas do dia-a-dia e por fim possa te autorizar. Escrevemos um artigo que compõe um material que vai começar a circular em agosto na rede de Nova Iguaçu. Quando nos reunimos para selecionar os pontos que seriam a estrutura do material, percebemos o quanto as nossas vidas eram interessantes e o quanto de nós estava nos trabalho pedagógico que desenvolvíamos.

A nossa decisão foi escrever para os colegas e convidá-los refletirem sobre a sua própria vida e buscar nessa experiência refletida a autoridade da sua própria palavra.¹⁵

Dentre as citações que fizemos que me chama a atenção é a de Larrosa (2002):

Pensar não é somente raciocinar, calcular, argumentar, (...) mas é sobretudo dar sentido ao que somos ao que nos acontece. E o sentido e o não-sentido têm a ver com as palavras (p.21)

Perceber a escola pública como um espaço múltiplo, diversificado e diferente pressupõe compreendê-la dentro de um sistema organizacional da mesma natureza. Nesse sentido, os fazeres, os saberes e as práticas docentes também carregam em si esses aspectos singulares de presença diferenciada. Isto posto, conceber uma orientação que entenda a escola somente em seu aspecto pedagógico instrumental é retirar dela, ao menos no sentido teórico, a sua característica mais básica: ser um espaço coletivo de oferta de educação para todos.

Esse insistente pedido por atividades práticas me chama atenção porque a avaliação do curso foi feita antes de os/as professores/as terem uma visão geral de suas produções no Festival Literário e no material que foi publicado com as sugestões para o trabalho em sala de aula, feitas por eles mesmos. Foi muito significativo este ponto na avaliação dos dados relacionados, pois vários participantes pediram atividades práticas e mais tempo no curso para a elaboração delas. Todavia, no material produzido nesse curso, faltou espaço para a publicação de sugestões que os/as professores/as fizeram, por exemplo, a partir da discussão teórica de aspectos da Semântica.

Tomando por base a teoria e relacionando-a com a leitura do cotidiano expressa nos jornais, os/as professores/as produziram um número significativo de atividades específicas para cada série do primeiro segmento do Ensino Fundamental. Além de serem atividades interessantes do ponto de vista da dinâmica para a aprendizagem teórica e prática do/a aluno/a, pois provoca no estudante o ato reflexivo necessário à comunicação, essas atividades também, oferecem subsídios para a percepção prática do uso da língua padrão de forma eficiente e utilitária no dia-a-dia.

¹⁵ Usamos os textos de Giorgio Agambe (2005) e Jorge Bondiá Larrosa (2002)

Essas produções foram descritas da seguinte forma pelas organizadoras do material publicado:

Vê-se, assim, a competência do professor da rede de Nova Iguaçu como produtor de material didático especializado e inédito, pois ainda não se conhece, no Brasil, trabalhos na área da Semântica voltados ao primeiro segmento do processo de escolarização. (p.11)

Mesmo com a produção de material relevante durante o curso, alguns professores/as não reconheceram essa produção como ponto de partida para outras que podem vir a partir de outras reflexões teóricas. Como fica evidenciado nas falas abaixo.

“Os assuntos abordados são interessantes. É necessário que a teoria esteja acompanhada da prática, caso contrário fica sem sentido.”

“Alguns problemas reais de sala de aula, ao meu ver, continuaram sem apoio. Entendo que muitos problemas não têm “receita de bolo” para resolvê-los, muitos até mesmo são sem solução. Mas sugiro que as aulas sejam cada vez mais voltadas para os problemas reais de sala de aula, principalmente, os de alfabetização”.

Partilho do pensamento de Candau(1991), quando esta ressalta que a formação continuada não pode ser planejada sem que se leve em consideração a natureza e as características psicossociais que estão como elementos fundantes do ato de ensinar e os contextos institucionais que enquadram as práticas dos/as professores/s. Sendo assim, a formação continuada pensada em uma visão que privilegie apenas um dos seus múltiplos aspectos poderá contribuir de forma muito reduzida para a compreensão e o enfrentamento dos problemas que hoje nos inquietam no seio da escola.

Considerações Finais

Nesse momento quero puxar os fios que teceram o pensamento em torno desse trabalho e amarrá-los provisoriamente. Nessa discussão que se intitula Formação Continuada em Educação em busca de quê?, estamos lidando com uma diversidade de ações, concepções e nos relacionando com uma gama de palavras e seus diferentes significados, nesse contexto é uma árdua tarefa amarrar as idéias sem cair em armadilhas conceituais.

Ao longo da pesquisa pontuei a necessidade da compreensão das mudanças ocorridas por ocasião de surgimento da escola pública, bem como o contexto que a tornou necessária. Dentro dessa compreensão destaquei o entrelaçamento do trabalho e seu caráter produtivo com o espaço da escola que objetiva a formação do ser. Também ressaltai como elementos importantes as lutas e os ideais democráticos que acompanharam o aparecimento do espaço público educacional que, de certa forma, é uma contradição dentro dos ideais liberais que orientaram a escola pública, laica e gratuita. Essas lutas, o desejo de democracia e o sentido de coletivo, voltado para a justiça social buscando atender uma parcela significativa da população, caminharam juntos com a noção do liberalismo no espaço público educacional. Identifiquei esse processo de construção, na maioria de seus aspectos, com o processo que estamos vivendo atualmente frente à globalização em suas manifestações mais sistematizadas, por exemplo, pensamentos de universalização de procedimentos sociais e educacionais e as reformulações no mundo do capital que nos chegam através de sua cultura e concepções.

Dentre as muitas formas de perpetuar as concepções que orientam e dão sentido às práticas na visão do mercado no campo educacional, destaquei a formação continuada de professores e especialmente, a que se constituiu no processo histórico ocorrido em Nova Iguaçu. Ao olhar esse processo por meio das diferentes perspectivas que foram possíveis e a partir, também, das diferenciadas posições profissionais que assumi dentro deste espaço, pude fazer uma investigação desse tema e perceber a dinâmica viva da qual se reveste os processos educacionais. Examinando os programas de formação continuada até 2004, pude perceber que eles guardavam uma estreita relação com as diferentes nomenclaturas e as várias concepções da formação continuada conforme pude observar na revisão bibliográfica realizada.

Prosseguindo esse exame que incluiu a minha participação como formadora em um dos programas, visualizei não só através da leitura dos programas de Formação

Continuada, como também, da reflexão sobre as práticas como formadora, a presença de elementos e orientações que se vinculam à lógica dos mercados educacionais, onde o desenraizamento da escola pública de seu contexto social mais amplo provoca distorções na compreensão dos processos educacionais. Essa maneira de enxergar a escola pública e seus problemas acaba por contribuir com um discurso que legitima as ações fundamentadas na cultura do desempenho.

Percebi que a maioria dos programas que se destinavam a Formação Continuada para Professores em Nova Iguaçu estava organizada a partir de elementos e concepções que foram ressignificados na direção do pensamento educacional difundido pelas políticas públicas atuais. Sendo assim, os elementos que são constitutivos históricos do trabalho pedagógico e do espaço escolar público são agora direcionados dentro de um cenário que se destaca pela presença de três elementos chaves, que segundo Ball (2002) são: mercado, capacidade de gestão e a performatividade. Esses elementos foram sendo adensados a cada programa de formação, em um conjunto de práticas e de decisões tomadas também na esfera administrativa, e que se refletiam no caráter e no formato das unidades escolares. Como exemplo dessa ressignificação do espaço físico da escola, aponto a terceirização dos serviços que antes eram feitos por profissionais concursados: a merenda dos alunos e a limpeza das unidades escolar. Como bem ressaltou Dale (1995) a liberalização do espaço público pode acontecer independente da privatização e as orientações pedagógicas dadas na formação continuada incluindo a responsabilização exclusiva do/a professor/a pela aprendizagem do aluno que se harmonizavam com a atmosfera empresarial que começava a entrar na escola.

No aspecto pedagógico, havia uma pressão muito grande em cima dos professores que faziam as formações com o objetivo de que eles colocassem em prática tudo o que haviam aprendido e da maneira como havia sido passado a eles. Um ponto que respalda essa observação é o depoimento da professora que relata a sua experiência quando se viu avaliada, segundo o seu desempenho, por um grupo de pessoas que não conheciam a dinâmica de sua sala de aula e as dificuldades práticas de seu de seu trabalho e que denunciavam a ineficácia da teoria pedagógica proposta para o seu grupo de alunos.

A presença dessa forma de controlar e valorar o trabalho docente desta professora lembra alguns dos aspectos que Ball conceitua com performatividade, classificando a mesma dentre outras coisas, como uma tecnologia política. O autor

também chama a atenção para a complexidade e o alcance da reforma educacional e pontua que ela se dá de forma diferente nos lugares em virtude dos vários contextos.

Interrogando os programas que se destinavam à formação continuada de professores e ouvindo os depoimentos e histórias que falaram das percepções pessoais sobre esses processos ocorridos, pude perceber uma mudança significativa nos pressupostos teóricos que orientavam a formação continuada em 2006, visto que caminhava em outra direção e não se enquadrava dentro das orientações anteriores.

De acordo a investigação procedida, posso atribuir essa diferença a dois fatores básicos: a mudança de governo que levou para à equipe da Secretaria vários profissionais identificados com os valores diferentes dos da ética do mercado que constituíram a noção de escola pública historicamente; e a parceria feita com uma universidade pública que através de seus representantes, também identificados com os valores já mencionados, trouxe a crítica da lógica anterior e a implementação de um programa que buscou, na prática, desdobrando-se em cinco projetos, iniciar um conjunto de discussões sobre a prática pedagógica. Trabalharam em duas frentes importantes: Uma era oferecer a possibilidade de o/a professor/a do Ensino Fundamental refletir sobre questões sociais como foi destacada em cada projeto; a outra era fazer com que os/as professores/as se auto-percebessem como sujeitos capazes de produzir não só material prático a partir das reflexões, como também revelar as singularidades de suas práticas pedagógicas.

Pensando nas atividades que os/as professores/as participantes da formação continuada desenvolveram com as crianças da rede municipal, em sala de aula, e as que foram realizadas no Festival Literário 2006 demonstraram que alguns objetivos foram alcançados. Cada material produzido estava relacionado a um momento de reflexão que podia começar com uma fala pessoal e desembocar com uma reflexão coletiva no grupo, como foi o caso mencionado na pesquisa da professora de geografia. Embora algumas professoras insistissem em pedir atividades práticas para a sala de aula, fato que já foi analisado no texto anteriormente, isso não pode ser considerado como uma falha do programa de formação, mas abre um espaço para pensarmos o peso de todas as outras formações que enfatizaram o aspecto prático no sentido da prescrição e não da criação/apropriação do saber teórico que dá sentido a prática. Sem dizer que não é possível conceber uma prática sem teoria, pois mesmo que não a identifiquemos ali há um saber teórico que a orienta.

Servi-me da formação continuada como um elemento que julguei congregar aspectos analíticos e importantes para as considerações sobre as transformações que estão acontecendo no seio desta escola institucionalizada de Nova Iguaçu, que quando é pensada em unidades escolares se revela em um sem número de escolas e realidades vibrantes.

Pensar a formação continuada dentro dessa escola descrita acima foi uma experiência de percepção da complexidade das relações conceituais, políticas, econômicas, sociais, culturais e, principalmente, intra e inter-pessoais que estão em todo o tempo constituindo e revestindo de significados os sentidos do ato de ensinar e de aprender. A diversidade de entendimentos na área da formação continuada de professores reflete, em linhas gerais, a própria diversidade de compreensões conceituais e práticas que o campo educacional abarca. Estou defendendo a oferta da Formação Continuada para professores, porém as suas formas diversas acabam seguindo caminhos que no fim está a responsabilização dos professores.

A percepção de que cada posição assumida no campo da formação continuada, seja individual ou coletiva, é guiada por lógicas que estão sendo apropriadas de formas diferentes e a partir de um conjunto de valores pessoais que se ligam ou não a valores impostos, deixa claro que há espaços, nos quais, podemos buscar formas de ação para que as mudanças aconteçam. A experiência vivida por mim no Programa Conversas de Aprendizagens me fez perceber isso. Crer nesse fato não significa desprezar a intencionalidade que está posta em todo ato de educar ou em toda iniciativa de ensinar. Uma das minhas preocupações foi chamar a atenção para o massivo investimento que está sendo feito pelos programas oficiais, com o sentido de reformar as subjetividades docentes no dizer de Ball, na direção de uma concepção de educação que se distancia dos ideais que sempre estiveram presentes como marcos fundadores da educação pública. Embora consciente da polissemia que está presente em todas as palavras que evocam conceitos, arrisco-me a defender a educação democrática, plural, gratuita e num espaço coletivo onde todos tenham o direito de usufruir dela.

Formação continuada: em busca de quê? Em busca de espaços para a reflexão sobre a diversidade da prática pedagógica que ajude a transformar os aspectos desta prática que se revelam inadequados na avaliação dos seus praticantes.

Referências Bibliográficas

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história. Destruição da experiência e origem da história.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005

ARAÚJO, Emílio et al. **Governo Lindberg: entre a escola cidadã e a exclusão.** Nova Iguaçu, RJ: CEAPE, 2006.

BALL, S. J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículos sem Fronteiras**, v.1,n.2, p.199-116, 2000.

_____. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 15, n.2, p. 4-23, dez.,2002.

BERNAL MARTINEZ, José Marino. La Natureza em sala: los seres vivos como objetos de la escuela. In: **Etnohistoria de la escuela. XII Colóquio Nacional de la Educación**. Burgo: Universidad de Burgos e Sociedade Espanõla de Historia de la Educación 2003. p. 55-66.

BOGDAN, Robert C. e BIKLEN, Siri Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora. 1994, p. 176- 82

BRASIL - **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**: Coletânea de textos- módulo I.Ministério da educação/ Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 2001;

BRASIL -**Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**: Coletânea de textos- módulo II. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 2001

BRASIL - **Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado**/ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: 2000..

BRASIL - **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/ Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997
500 Anos de Educação Escolar.

CANDAU, Vera. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: _____(org.).**Magistério: construção cotidiana**, Petrópolis, RJ:Vozes, 1997, p. 51-90.

CARVALHO, Janete Magalhães. O não-lugar dos professores nos entrelugares de formação continuada. **Revista Brasileira de Educação**. n. 28, p. 96-197jan./abr., 2005.

DALE, Roger. O Marketing do mercado educacional e a polarização da educação. In: Genili, Pablo (org.) **Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública**. Petrópolis: Vozes, 1995. p.137-168

FARIA FLHO, Luciano Mendes de, e VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. n. 14. n. Especial p. 1-34, mai/jun/jul/ago. 2000.

Futuro Congressos e Eventos. **Temas em Educação I – Livro as Jornadas 2002**
2ª. Ed. s/ local.

GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição das reformas educacionais do neoliberalismo**. Petrópolis: Vozes, 1998.

GIROUX, Henry A. **Atos impuros: a prática política dos estudos culturais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. **Pedagogia crítica como projeto de profecia exemplar: cultura e política no novo milênio**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LARROSA BONDIA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n.19, p. 20-28, jan/fev/mar/abr/ 2002.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias**. 6ª. Ed – São Paulo: Cortez, 1997.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas internacionais de educação e formação de professores. São Paulo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. mar., 2003.

MENGA, Lüdke e ANDRÉ, Marli E.D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. p. 25-44

MIGNOT, Ana Cristina Venâncio. Por traz do balcão: os cadernos da coleção da Casa Cruz. In: STPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena Câmara (orgs). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. v. III, Petrópolis: Vozes, 2004, p. 363-379

MOUFFE, Chantal . Identidade democrática e política pluralista. In: MENDES, Candido e SOARES, Luiz Eduardo. **Pluralismo cultural, identidade e globalização**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

NASCIMENTO, Maria das Graças. A Formação continuada de professores: modelos, dimensões e problemáticas. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Magistério: construção cotidiana**.– Petrópolis, RJ:Vozes, 1997 p. 71-90

NOVA IGUAÇU- SEMED – Subsecretaria Pedagógica. **Conversas de Aprendizagem**, 2005

NOVA IGUAÇU - SEMED – Subsecretaria Pedagógica. Programa de Formação Continuada para Professores de Nova Iguaçu, ano II - **Conversas de Aprendizagem: Brinquedoteca** . 2006.

NOVA IGUAÇU - SEMED – Subsecretaria Pedagógica. Programa de Formação Continuada para Professores de Nova Iguaçu ano II - **Conversas de Aprendizagem. Descobrimo o prazer de aprender e ensinar matemática** . 2006.

NOVA IGUAÇU - SEMED – Subsecretaria Pedagógica. Programa de Formação Continuada para Professores de Nova Iguaçu - **Conversas de Aprendizagem: Leitura e Escrita**, 2006.

OLIVEIRA, Marcos Marques de. As origens da educação no Brasil da hegemonia católica às primeiras tentativas de organização do ensino. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. v.12 n.45, p.1-11. Rio de Janeiro, out/ dez., 2004.

PAIVA, Edil V., FRANGELLA, Rita de Cássia P., DIAS, Rosane Evangelista. Políticas curriculares no foco das investigações. In: LOPES, Alice Casemiro; MACEDO, Elizabeth. (org). **Políticas de Currículo em Múltiplos Contextos**. São Paulo: Cortez, 2006. p.241-269.

PINTO, Neuza Bertoni. Formação continuada: concepções e implicações para a profissão docente. **Revista Educação e Movimento**, n.5, p. 1-11, 2002.

RIO de JANEIRO - **Um Novo Olhar para a Alfabetização**: Secretaria Municipal de Educação. – Rio de Janeiro: 2004.

RODRIGUES, Ângela, e ESTEVES, Manuela. **A análise de necessidades na formação de professores**. Porto: Porto Editora, 1993, p. 39-67.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Lucíola Licínio de C.P. Formação de professores na cultura do desempenho. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.25, n.89, p1145-1157, set./dez., 2004.

SÃO PAULO - **Programa de Aceleração da Aprendizagem**: ensinar prá valer. Secretaria Municipal de Educação. – 1996, Módulo I

SÃO PAULO - **Programa de Aceleração da Aprendizagem**: ensinar prá valer. Prefeitura da Cidade de Nova Iguaçu / Secretaria Municipal de Educação. – 1996, Módulo II

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, Lívia; WARDE, Mirian Jorge e HADDAD, Sergio. (org). **O Banco Mundial e as políticas públicas educacionais**. São Paulo: Cortez: 2000, p.15-40.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Lívia; WARDE, Mirian Jorge e HADDAD, Sergio. (org). **O Banco Mundial e as políticas públicas educacionais**. São Paulo: Cortez: 2000, p. 125-194.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. **O olhar que não quer ver: histórias da escola**. Petrópolis, Vozes, 2000.

_____. A observação do cotidiano escolar. In: ZGO, Nadir e CARVALHO, Maríla Pinto, VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia a educação**. – Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 183-205

VIEIRA, Jarbas Santos. **Um negócio chamado educação: qualidade total, trabalho docente e identidade**. Pelotas: Seiva, 2004.

