

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CURSO DE PEDAGOGIA

DÉBORA SCHWARTZHaupt EUGÊNIO

A ESCOLA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Porto Alegre,

2015

DÉBORA SCHWARTZHAUPT EUGÊNIO

A ESCOLA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Trabalho de conclusão apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia – Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientador: Prof. Luis Henrique Sommer

Porto Alegre,

2015

AGRADECIMENTOS

Ao concluir este trabalho, quero agradecer imensamente à todos aqueles que acreditaram em mim, me apoiaram e estiveram ao meu lado durante esta caminhada. É difícil pensar em nomes para remeter agradecimentos, são inúmeras pessoas que me auxiliaram durante minha graduação, dando apoio e incentivando a não desistir desta caminhada, por mais difícil que ela tenha se tornado com o passar do tempo.

Primeiramente gostaria de agradecer aos meus pais, Rosélia e Angelino, que me criaram com imenso amor e deram a mim uma excelente educação, tanto que hoje estou aqui, lutando e batalhando pelos meus sonhos e objetivos. Foram eles quem me colocaram no caminho, foram eles que me ensinaram os primeiros passos para estar onde estou hoje. Também gostaria de agradecer às minhas irmãs, Bárbara, Sissi e Anne, que em todos os momentos que achei que desabaria, elas estavam lá para me confortar e devolver a paz.

Acredito que elas nem saibam, mas apenas, ver o sorriso delas, no rosto já era motivo suficiente de eu continuar a seguir meu destino sem olhar para trás ou pensar em desistir; mais do que isto, meu sobrinho Matheus, guerreiro valente e bravo, que surpreendeu à todos nos lutando contra uma doença que nos pegou de surpresa, me deu uma lição de que bravura não tem idade, tamanho e nem crença. Diversos momento em minhas aulas pensava nele e agradecia à Deus por tê-lo junto a mim, e por ele também que estou aqui hoje. Claro, minhas sobrinhas Milena e Isadora, as quais visitavam alguns finais de semana, onde por alguns instantes faziam-me esquecer dos infinitos trabalhos acadêmicos e burocracias da vida, foram elas que me pegaram pela mão e simplesmente, convidavam-me para andar de balanço, sentir p vento e o perfume das flores, coisas simples, mas essências para não enlouquecer em meio tantas responsabilidades e obrigações.

À minha dinda Marli, que sempre me motivou e esteve presente em minha vida em todos os momentos, buscando sempre me aconselhar e me ajudar, foram as palavras dela que, por muitas vezes, me impulsionaram e não me deixaram desistir. Ao meu padrasto Zé e madrasta Edilaine, ambos estavam sempre dispostos a me ajudar no que fosse necessário, são amizades que se fortaleceram neste processo da minha formação.

Aos meus avós que por mais que distantes de mim, estão dentro do meu coração e sempre lutaram para ver os filhos e netos felizes, não importa como fosse. Bastava uma ligação para o mundo parar e eu escutar a voz deles, imediatamente a emoção tomava conta da gente, e era nostálgico as lembranças de minha infância junto à eles, infância esta que me compõe hoje, que contribuiu e muito para minha identidade.

E claro, aos meus professores e professoras da graduação e principalmente, ao meu orientador Luis Henrique que esteve sempre disposto a meu auxiliar, esclarecer dúvidas, foi uma excelente experiência trabalhar com você, me possibilitou inúmeras reflexões e aprendizagens.

Obrigada a todos, de coração!

RESUMO

O presente trabalho focaliza a escola como espaço de formação continuada. Tomando especialmente as contribuições de António Nóvoa e Maurice Tardif, problematizo essa temática. Para levar adiante este trabalho, produzi o corpus de análise por meio de entrevistas semiestruturadas, concedidas por quatro professoras em pleno exercício da profissão em escolas localizadas no município de Porto Alegre. As análises apontam para iniciativas pontuais que permitem considerar o espaço da escola como um espaço de formação. Entretanto, tais iniciativas não são assumidas institucionalmente e, mais do que isso, os encontros planejados para discussões pedagógicas muitas vezes são preteridos em função de a pauta ser de natureza administrativa.

Palavras Chave: Escola; Formação Continuada; Docência; Saberes Docentes;

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	7
2 SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.....	10
3 NOTAS METODOLÓGICAS	18
4 EXISTE FORMAÇÃO NA ESCOLA?.....	21
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	29
REFERÊNCIAS.....	32
ANEXO.....	34

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho foi desencadeado durante meu estágio obrigatório na graduação de Licenciatura em Pedagogia da UFRGS. Ao vivenciar diversos problemas de comunicação com as demais docentes da escola, me deparei com alguns desafios, tais como planejar aulas sozinha, resolver imprevistos em sala de aula. Ao mesmo tempo que procurava dar conta destes obstáculos, me sentia solitária, me sentia a sós comigo mesma para lidar com estes problemas cotidianos, tais como planejar e refletir sobre minhas propostas.

O foco deste trabalho de conclusão de curso decorre dessas vivências e procura dar visibilidade à escola, entendida como um espaço de formação, como lócus de produção de saberes que são inerentes ao ofício do professor. A escola é, de fato, um espaço-tempo de debates, de planejamento, de problematização, de aprendizado do ofício do ensino?

Nesta direção, o objetivo deste trabalho é discutir tais questões, que são vinculadas à formação continuada que se dá fora das instituições formadoras de professores. Mais precisamente, o trabalho se orienta pela hipótese de que há um conjunto de práticas formativas produzidas e colocadas em circulação pelas próprias professoras no contexto da escola.

Durante meu estágio de docência, no sétimo semestre, trabalhei com crianças na faixa etária de 2 a 3 anos. Durante esse período me deparei com diversos desafios. Por exemplo, como lidar com os planejamentos semanais, projetos mensais, e até mesmo com os imprevistos com as crianças em sala de aula? Sabemos que cada professor tem o seu modo de pensar e mediar determinadas situações e que cada pessoa é dotada de diversos saberes, que vem aprimorando à medida que soma experiências, estas por sua vez, diferentes umas das outras.

Quando nos referimos à experiência, podemos refletir de modo a notar que todos nós possuímos uma trajetória de vida, e ninguém possuirá outra igual, ou seja, ao longo da vida construímos, assimilamos e reorganizamos saberes e conceitos em

nosso interior. Entretanto, toda essa riqueza de saberes muitas vezes não compartilhamos com as demais pessoas a nossa volta. Compartilhar experiências e saberes, sobretudo quando se trata de saberes atinentes ao exercício do magistério, poderia ser algo bastante produtivo e capaz de amenizar a insegurança daqueles que iniciam a carreira profissional na área da educação.

No exercício da docência, os professores encontram-se diariamente no desafio de trabalhar em solidão, solidão consigo mesmos, uma vez que realizam, muitas vezes, seu planejamento semanal, projetos e a própria reflexão acerca de sua prática de modo isolado, normalmente nos finais de semana, em sua casa, longe dos colegas de trabalho e do âmbito escolar. Não tratamos aqui somente do fato de estar isolado para realizar tais práticas docentes, mas também de ser muito preocupante a falta de um determinado espaço e tempo dentro da escola para tal exercício.

Ser professor traz consigo inúmeras responsabilidades e atributos. Sabemos que aprimoraremos nossos conhecimentos à medida que trabalhamos sobre algo, e com o tempo desenvolvendo e agregando coisas novas a nós mesmos. Como pode então, um professor fazê-lo sozinho? Como poderá aprender, aprimorar, inovar, renascer em si, se estiver isolado? Poderá sim crescer e aprender consigo, porém estará limitado aos seus pensamentos, as suas ideias e visão de mundo.

Uma vez que seja acolhido em um grupo profissional, e sejam estabelecidas relações de compartilhamento, o professor poderá expandir o horizonte do pensar, abrir espaço para novas informações, e ser inserido sem traumas no campo da profissão. Mais tarde, também poderá contribuir com aqueles que estão iniciando na carreira docente. Parece-me um despropósito um professor, com seus 30 anos de carreira, não usufruir de um espaço-tempo para compartilhar tudo que aprendeu em sala, tudo que vivenciou, sejam estas positivas ou negativas, mas que, com certeza, irão somar para aqueles que são novos nesta caminhada. Imaginemos quão rica pode ser a troca entre essas pessoas: o professor novo que traz a novidade, a possibilidade, e o experiente que carrega uma imensa carga de experiência e saberes.

Para levar adiante minhas reflexões, utilizo como fonte privilegiada as contribuições de António Nóvoa acerca da formação continuada de professores, pois este argumenta e problematiza questões muito importantes para a pesquisa, tais

como o mercado de formação continuada existente, além de a formação continuada que assedia os professores seguir o modelo “escolarizado”, a exemplo do que ocorre na formação inicial. Ao mesmo tempo, sublinha a importância do compartilhamento entre os professores e os prejuízos que decorrem do trabalho isolado que vem sendo desenvolvido nas escolas. Discussões que abordarei nos próximos capítulos deste trabalho.

Este trabalho, portanto, é inspirado nessas questões. Para aproximar-me do seu foco de problematização, tendo como meta produzir elementos que possibilitassem enxergar os meandros dessa formação continuada que julgo existir no cotidiano da escola, realizei entrevistas com quatro professoras atuantes no magistério, buscando saber o que pensam sobre as questões de formação docente, e as práticas que são colocadas em ação nas escolas para efetivar tal ambiente como um espaço de formação continuada dos professores.

Enfim, pode-se dizer que a escola funciona como um espaço de formação continuada dos professores?

2 SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Pensar em qualidade da educação sem mencionar formação continuada dos professores poderá ser uma tarefa difícil a ser feita, levando em consideração que esta vem sendo uma questão fundamental nas políticas públicas para a educação. Ao longo do século XX a escola veio assumindo um conjunto de atribuições que inflacionaram seu currículo e acabaram produzindo a noção de que ela é “[...] um lugar de 'redenção pessoal' e de 'regeneração social’” (NÓVOA, 2008). Esse processo se deu à medida que as famílias e as comunidades foram expropriadas de suas tarefas educativas. Nóvoa (Ibidem) exemplifica :

Além do “currículo tradicional”, ondas sucessivas de reformas acrescentaram técnicas e saberes novos, assim como um conjunto interminável de programas sociais, culturais e de apoio: educação sexual, luta antidrogas e antiviolença, educação ambiental, formação para as novas tecnologias, noções de trânsito, [...] educação para a cidadania (Ibidem, p. 220-221).

Considerando esse excesso de demandas sociais mais do que de demandas pedagógicas, a formação inicial dos docentes não será capaz de prover todos os conhecimentos e práticas que um futuro professor necessitará ao longo de sua carreira docente e por isto deverá buscar renovar seus saberes, bem como estar sempre pesquisando e capacitando-se para ser um bom profissional. Mas o que é um bom professor? Para Nóvoa (2009, p. 3) :

É impossível definir o bom professor, a não ser através dessas listas intermináveis de competências, cuja simples enumeração se torna insuportável.”Mas é possível, talvez, esboçar alguns apontamentos simples, sugerindo disposições que caracterizam o trabalho docente nas sociedades contemporâneas. Reconheço que o conceito de disposição levanta algumas dificuldades. Limito-me a assinalar, brevemente, as razões por que a ele recorro em vez de competências. Durante muito tempo, procuraram-se os *atributos* ou as *características* que definiam o bom professor. Esta abordagem conduziu, já na segunda metade do século XX, à consolidação de uma trilogia que teve grande sucesso: saber (*conhecimentos*), saber-fazer (*capacidades*), saber-ser (*atitudes*). (NÓVOA, 2009, p.3).

A crítica que Nóvoa faz à lista interminável de competências denota, no meu entendimento, a complexidade que o trabalho docente assumiu na contemporaneidade.

A referida trilogia, que parece povoar o imaginário dos formadores de professores, – saber, saber-fazer e saber-ser – não parece dar conta dessa complexidade. Isso é tanto mais verdadeiro se pensarmos na composição multicultural dos alunos que recebemos em nossas escolas. As discussões em torno da definição de um bom professor já foram tematizadas por Tardif (2002), para quem

[...] o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos. (Ibidem, p. 39).

Não parece haver discrepâncias significativas entre as definições de Nóvoa e Tardif. Entretanto, Tardif (Ibidem), em sua tipologia dos saberes do professor, atribui um papel central aos chamados saberes experienciais, que seriam aqueles saberes produzidos pelos próprios professores. O autor aponta a existência de saberes docentes. São eles: saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e os saberes experienciais.

Sobre os primeiros, Tardif (Ibidem) afirma serem aqueles transmitidos pelas chamadas ciências da Educação e englobam tanto os saberes pedagógicos como as ideologias pedagógicas. Os saberes disciplinares, por sua vez, podem ser entendidos como a apropriação daquilo que se tem que ensinar. Tais saberes

[...] (por exemplo, matemática, história, literatura, etc.) são transmitidos nos cursos e departamentos universitários independentemente das faculdades de educação e dos cursos de formação de professores. Os saberes das disciplinas emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes. (TARDIF, 2002, p.38).

Os professores, então, deverão apropriar-se dos saberes disciplinares, ou seja, daqueles que são apresentados e categorizados pela escola, buscando transmiti-los, assimilando os diversos discursos já existentes em nossa sociedade, tais como os saberes comuns.

Sobre os saberes curriculares afirma que são aqueles que “correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar

categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita.” (Tardif, 2002, p. 38). Esses saberes já se encontram determinados e já possuem uma “carga” determinada de como aplicar o seu conteúdo, para o autor, tratam-se de saberes sociais incorporados à prática docente através das disciplinas.

Já nos saberes experienciais, que é o foco desta pesquisa, poderemos finalmente conseguir encontrar saberes desenvolvidos a partir do trabalho cotidiano do professor e no conhecimento que há em seu meio, como afirma Tardif (2002), “Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. Podemos chamá-los de saberes experienciais ou práticos.”

Nóvoa (2009) traz um diálogo onde o professor encontra-se ilhado, sozinho em sala de aula, literalmente abandonado. Diferentemente de outras formações, como na engenharia e medicina, como exemplifica em seu artigo, com forte inserção profissional ao longo da formação inicial, os professores não compartilham suas experiências e saberes com os acadêmicos das licenciaturas, ou se o fazem é muito pouco. O autor ressalta que, na maioria dos casos, não há uma reflexão e uma autoavaliação / autorreflexão do ser professor, e também como pessoa.

Em nosso país, muito se foi falado sobre o modelo de educação, como se a escola fosse transformada em um modelo de padrão “Banco do Brasil”, como em qualquer outro lugar do país, como se isto resolvesse o problema da educação. Será que apenas tendo uma estrutura destas, resolveria”?

Tanto os políticos como a população, em geral, utilizam do discurso que o professor deveria ser valorizado e colocado em primeiro lugar, como construtor do conhecimento, mas na realidade não sai de mero discurso, nada é feito.

Na realidade os professores são utilizados nos discursos pelos políticos, mas no campo das práticas não se vislumbra um reconhecimento efetivo da importância do papel que eles cumprem na formação das novas gerações. Há muita teoria, muita coisa vaga e muito pouco prática concreta para enfrentar os desafios impostos pelo século XXI.

Nas escolas referidas pelas entrevistas da pesquisa, não existe ou é muito quase nula a experiência da troca, partilha entre os docentes mais novos e os mais

velhos, mais experientes, por exemplo, tornando os novos cada vez mais vulneráveis por conta de sua inexperiência profissional.

Segundo, (NÓVOA, 1999; 2008; 2009, 2011) deveríamos utilizar os exemplos de outras profissões como inspiração, como as faladas anteriormente, buscando complementarem-se estudando casos, procurando saberes não apenas de fora, mas aqueles que já estão dentro do âmbito escolar. De nada adianta apropriar-se apenas dos saberes externos sem olhar para a prática do magistério, aquilo que está sendo vivenciado na escola. O autor, investigador português e grande referência no campo de pesquisa sobre formação de professores, aponta a necessidade de passarmos a formação de professores para dentro da profissão.

O autor aponta uma cisão entre formação e profissão, que poderia ser superada por meio de atitudes simples tais como a instauração de uma cultura colaborativa na escola (Nóvoa, 2011).

Particularmente, entendo que estamos repletos de teoria, tanto as obtidas na formação inicial como na formação continuada, porém não há uma atenção especial para a prática escolar, não há uma conversa, alguma estratégia para tratar dos problemas, dos imprevistos que os professores encontram dentro de suas salas de aula.

Concordo com o autor que as trocas de experiências, de saberes, de vida, podem contribuir para o exercício da docência, conciliando o individual com o coletivo, externando propostas, ideias, conhecimento e unindo-as com um trabalho em equipe, em busca de maior capacitação, da inclusão do coletivo, do compartilhamento, ultrapassando o exercício do discurso para a prática de uma cultura coletiva, para o pensar a docência enquanto um coletivo (Nóvoa, 2008).

O mesmo autor, (Ibidem, 2011) faz uma crítica severa ao modelo de formação continuada vigente em nosso país. Tal modelo, que ele denomina de formação continuada escolarizada, segue o padrão da formação inicial e é ofertada pelas próprias universidades, mas funciona muito mais como uma estratégia de certificação do que de formação, uma vez que a velha separação entre formação e profissão se mantém.

É ainda Nóvoa (Ibidem) que destaca a importância dos movimentos pedagógicos postos em ato pelos próprios professores para sua formação continuada.

Segundo o autor (Ibidem, p. 21):

Através dos movimentos pedagógicos ou das comunidades de prática, reforça-se um sentimento de pertença e de identidade profissional que é essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção. É esta reflexão coletiva que dá sentido ao seu desenvolvimento profissional.

Mas as discussões sobre formação continuada não são atuais. Pelo menos desde os anos 1970 já se vem se debatendo a formação continuada dos professores. Schnetzler e Rosa (1996, 2003) apontam três razões que ressaltam a importância desta questão, são elas:

[...] a necessidade de contínuo aprimoramento profissional e de reflexões críticas sobre a própria prática pedagógica, pois a efetiva melhoria do processo ensino-aprendizagem só acontece pela ação do professor; a necessidade de se superar o distanciamento entre contribuições da pesquisa educacional e a sua utilização para a melhoria da sala de aula, implicando que o professor seja também pesquisador de sua própria prática; em geral, os professores têm uma visão simplista da atividade docente, ao conceberem que para ensinar basta conhecer o conteúdo e utilizar algumas técnicas pedagógicas. (SCHNETZLER e ROSA, 2003, p.27)

Ao ler esta citação, logo recorro do termo “professor pesquisador¹” que é título de um livro de Becker e Marques (2007). Nele, os autores afirmam que o professor se encontra em uma busca constante de saberes, de renovação, onde deverá pesquisar métodos, meios de compartilhar o conhecimento bem como aprimorar seus métodos e sua prática pedagógica. Mas não basta apenas o professor propor-se a pesquisar e buscar conhecer novos conteúdos e modos de aplicá-los, também deve haver um espaço destinado para isso, onde os professores poderão fazê-lo em conjunto dentro do âmbito escolar

Nota-se a importância desta discussão ao mencionar busca constante de saberes, ou seja, a constante capacitação dos professores é imprescindível, principalmente pelo fato de eles serem os responsáveis pelas mudanças e também pelos resultados esperados, ou seja, ao mesmo tempo em que tratam esta profissão

¹Conceito originalmente concebido por Lawrence Stenhouse.

com descaso, delegam tarefas extremamente importantes para os professores dentro da sociedade.

Como afirma Nóvoa (1998):

Por um lado, os professores são olhados com desconfiança, acusados de serem profissionais medíocres e de terem uma formação deficiente; por outro lado, são bombardeados com uma retórica cada vez mais abundante que os considera elementos essenciais para a melhoria da qualidade do ensino e para o progresso social e cultural. (Ibidem, p. 14)

Então, como podemos tratar esta discussão se, ao mesmo tempo em que os professores desempenham papel essencial dentro da sociedade, são cobrados de resultados positivos, mudanças e melhorias, não há investimentos efetivos para isso.

Uma vez que, o professor encontra-se no âmbito escolar e está comprometido a cumprir seu trabalho, e é cobrado a apresentar resultados positivos, onde terá de ser/estar capacitado para tal, nota-se aqui que deverá, portanto, haver a valorização deste trabalho docente, ou seja:

O Plano Nacional de Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2009a) objetiva como um dos seus fins, a valorização do magistério, em que o governo entende que um dos principais objetivos para a promoção da valorização do docente, é o empenho mediante ações de formação inicial e continuada para que haja a valorização dos profissionais. (BASÍLIO, 2010, p.4).

O professor se faz (se constitui) mediante suas experiências, seus saberes e principalmente sua formação. À medida que segue sua carreira, deverá também seguir aperfeiçoando-se e atualizando as informações que recebe e transmite. Para além de uma separação entre teoria e prática, que aliás parece sustentar boa parte dos programas de formação de professores, trata-se de compreender

[...] que os saberes são elementos constitutivos da prática docente. Essa dimensão da profissão docente lhe confere o *status* de prática erudita que se articula, simultaneamente, com diferentes saberes: os saberes sociais, transformados em saberes escolares através dos saberes das ciências da educação, os saberes pedagógicos e os saberes experienciais (TARDIF, 2002, p.39).

Considerando os limites impostos pelo modelo de formação continuada vigente, faz-se necessária a existência de um espaço-tempo dentro da escola para que, por meio de exercício do compartilhamento, rompa-se com esse modelo. Afinal, é quase lugar-comum afirmar que na escola, muitas vezes, o que se encontra é um

espaço destinado para a discussão de interesses alheios aos dos professores ou, no máximo, um espaço de reuniões de natureza muito mais administrativa do que pedagógica.

A formação continuada, que em tese é de natureza eminentemente pedagógica, ainda está se efetivando sob a responsabilidade de instituições universitárias, que seguem o mesmo modelo da formação inicial e não se centram nas demandas objetivas dos professores. Nóvoa (2011), mais uma vez, ilustra bem este estado de coisas:

‘Muitos programas de formação contínua têm-se revelado inúteis, servindo apenas para complicar um cotidiano docente já de si fortemente exigente. É necessário recusar o consumismo de cursos, seminários e acções que caracteriza actual “mercado da formação” sempre alimentado por um sentimento de “desactualização” dos professores. A única saída possível é o investimento na construção de redes de trabalho colectivo que seja um suporte de prática de formação, baseadas na partilha e no diálogo profissional. (Ibidem, p. 23)’.

No meu entendimento, o que o autor defende é que mais vale algo simples, como a mera troca entre os professores, a análise de casos concretos que emergem no cotidiano das salas de aula, do que horas e horas de debates tutelados por instituições que vendem “pacotes” de formação continuada.

Poderá ser muito mais eficaz a partilha entre os sujeitos, os atores sociais, a comunidade escolar em si, do que algo vindo de fora, do mercado, e que muitas vezes não considerará os problemas, as demandas e desafios que precisariam ser tratados naquele ambiente, havendo a necessidade de repensar este modelo de formação continuada. Seria como ir em busca de um “tesouro” em outro lado do mundo, enquanto o encontrarias bem do seu lado. Se trataria de instaurar uma formação continuada a partir de uma lógica onde o propósito principal seria a implantação de uma cultura compartilhada e colaborativa, condição para a docência ser vivida como um coletivo.

Podemos nos perguntar, então, qual será o mais importante na vida do professor, a sua formação inicial? Ou a formação continuada? Acredito que os dois são extremamente importantes, uma vez que na formação inicial será onde obteremos os primeiros contatos com a profissão de professor, porém não irá bastar apenas esta, já que o aprendizado se dará ao longo da vida e da trajetória docente.

Contudo, devemos refletir pelo viés de que o professor é aquele que tem por propósito a formação das novas gerações, disso que os projetos pedagógicos das escolas afirmam ser a construção da cidadania, deveremos entender que o docente precisa estar preparado para tal tarefa, e isto se dará através da formação inicial e continuada. Entendo que o professor deve ser motivado, instigado a pesquisar, ser convidado a refletir mais profundamente, não só sobre o uso de novas tecnologias, mas principalmente sobre seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional. Aqui chegamos a um ponto crítico, pois hoje em dia são oferecidas formações continuadas, porém com modalidades de cursos a distância, ou até mesmo centradas na mera leitura de tutoriais, ignorando quão importante e essencial é o contato e a troca com os demais professores e colegas de trabalho.

Essas são algumas discussões que vêm sendo travadas dentro do campo de pesquisa sobre a formação continuada de professores e que funcionaram como alicerces daquilo que desenvolvo no capítulo analítico. No próximo capítulo, que antecede as análises propriamente ditas, discorro brevemente sobre alguns aspectos metodológicos da investigação que deu origem a este Trabalho de Conclusão de Curso.

3 NOTAS METODOLÓGICAS

A pesquisa do professor, portanto, não vem de fora, como revelação ou prescrição. Ela é reflexão-na-prática, na medida em que organiza o conhecimento cotidiano de modo a encontrar razões onde elas possam ser encontradas, ou a inventá-las, no sentido da construção de novas e criativas abordagens ali onde se depara com uma lacuna intransponível com os meios que estão à mão. É, igualmente, reflexão-sobre-a-prática, no momento em que, retrospectivamente, se dá ao trabalho de registrar e explicitar essas construções de maneira a permitir trocas que estimulem a comunicação a provoquem à crítica. (OLIVEIRA,2007, p.26)

Como já referido, este trabalho originou-se de uma análise reflexiva sobre minha prática em uma escola de Educação Infantil, e caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa. Para a produção de corpus de análise da investigação que lhe deu origem, realizei entrevistas presenciais, semiestruturadas com quatro professoras em atuação em escolas públicas e privadas de Porto Alegre.

A entrevista teve como eixo as seguintes questões:

- ✓ Existe um espaço para encontros pedagógicos na escola?
- ✓ Como se dá a organização deste espaço? Que tipo de práticas, de estratégias são colocadas em ação neste espaço-tempo?
- ✓ Pode-se considerar este espaço como um espaço de formação dos professores?
- ✓ Que tipo de práticas e saberes são produzidos neste espaços-tempo? São distintos daqueles recebidos na formação inicial?
- ✓ Existe o trabalho coletivo, colaborativo na escola? Como ele se dá?

As entrevistas foram concedidas por professoras que atuam em sala de aula, em diferentes escolas, em busca das mais diversas informações e opiniões acerca do tema pesquisado.

As participantes podem ser consideradas professoras em início de carreira, uma vez que as que atuam há mais tempo tem apenas seis anos de exercício

profissional. Abaixo faço uma breve caracterização das mesmas. Ressalto que, para preservar suas identidades, omiti seus nomes verdadeiros, substituindo por Professores 1, Professora 2 e assim sucessivamente. Nas análises os códigos utilizados serão P1, P2, P3 e P4. Os demais dados são reais.

A primeira entrevistada – Professora 1 (P1), está com trinta e oito anos de idade. Ela é licenciada em Pedagogia e também bacharel em Direito pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA). Atua como docente há seis anos, e hoje exerce suas atividades profissionais em uma turma de Jardim B, em uma escola Municipal de Porto Alegre.

A segunda entrevistada – Professora 2 (P2) – em vinte e sete anos de idade. É Formada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), tem três anos de atuação no magistério. Leciona em uma turma de anos iniciais em uma escola Estadual de Porto Alegre.

A terceira entrevistada chama – Professora 3- (P3), em trinta e um anos de idade. Ela é Formada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e atualmente encontra-se lecionando em uma escola particular de Porto Alegre. É pós-graduanda em educação, também pela UFRGS, e atua como professora há seis anos.

A última – Professora 4 (P4) – está com vinte e dois anos de idade. Ela irá se formar em dezembro deste ano em Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Luiza é estagiária em uma escola particular de Porto Alegre e atua em diferentes turmas nos anos iniciais, possui dois anos de trabalho em sala de aula como educadora assistente.

Para a construção dos eixos da entrevista, primeiramente tive de realizar uma revisão teórica a respeito do tema pesquisado, onde busquei contribuições de autores sobre a temática da formação continuada. Para tanto, utilizei alguns teóricos, porém procurei deter-me mais em dois: Nóvoa e Tardif. Ambos discutem formação continuada, especialmente o primeiro, e os atributos que os professores devem possuir e aprimorar ao longo de sua carreira docente.

Li diversos textos, artigos e livros para fundamentar minha pesquisa. Embasei minha argumentação com as contribuições dos autores para melhor compreender e expressar minhas ideias e noções a respeito da formação continuada. Após, dei

início às entrevistas com professoras que atualmente encontram-se em sala de aula, em pleno exercício de “ser professor”.

Feitas as entrevistas, o trabalho seguinte foi organizar o material e colocá-los em relação, procurando localizar regularidade discursivas como etapa preparatória para as análises propriamente ditas, à luz do referencial teórico selecionado. No capítulo analítico tento, então, desenvolver as questões sobre estes espaços, como são, se há ou não alguma preparação para reuniões e se estas se constituem como espaços efetivos de formação continuada.

Uma das questões mais importantes e que renderam diversas reflexões entre eu e as participantes, foi a reflexão acerca dos saberes adquiridos na formação inicial e os que estariam sendo trabalhados neste espaço-tempo, se são distintos ou não da formação que obtiveram em sua graduação.

Com isto pudemos também problematizar questões como as de haver proposta de formação continuada nas escolas e a transformação deste importante espaço-tempo em algo de interesse especificamente “administrativo” da instituição de educação, tornando a formação algo cristalizado e mercantilizado, reduzindo a meros “tutoriais” ou cursos à distância, deixando de lado o tão importante contato que deve existir entre os profissionais da educação.

As entrevistas na íntegra estão nos anexos deste documento. Para melhor analisar os dados, organizei da seguinte maneira: agrupei as respostas das entrevistadas a cada pergunta, podendo assim, compará-las, na busca de encontrar palavras e pensamentos recorrentes entre as entrevistadas, destacando os pontos mais significativos para minha pesquisa, também estabelecendo relações com os teóricos utilizados.

4 EXISTE FORMAÇÃO NA ESCOLA?

Neste capítulo irei analisar as entrevistas mediante os conceitos e discussões feitas na revisão teórica.

A primeira questão da entrevista refere-se à existência ou não de um espaço para encontros pedagógicos na escola. Propositamente não explicitarei o significado de espaço para as entrevistadas. Três delas tomaram espaço com um significado literal, dissociado de tempo, conforme os excertos abaixo:

Não com este específico fim, é uma escola muito pequena e utilizamos a própria sala de atividades ou a sala da direção (P1).

Sim, a sala de planejamento (P2).

Sim, a sala dos professores (P4).

Apenas uma professora compreendeu o sentido da pergunta, conforme atesta sua resposta:

Teoricamente sim, o espaço/tempo para encontros administrativos e pedagógicos na escola se dava juntamente às reuniões semanais. No entanto, nem sempre este espaço/tempo era efetivo como pedagógico (P3).

Sua resposta denota a existência de encontros semanais, de natureza concomitantemente administrativa e pedagógica, mas revela um panorama bastante comum do cotidiano das escolas, que é a secundarização do pedagógico em função do administrativo.

Em outras palavras, parece que as discussões de natureza pedagógica por vezes não se efetivam, por conta do excesso de questões administrativas. Como bem refere Nóvoa (2011, p. 22) “nada será feito se não se alterarem as condições existentes nas escolas e as políticas públicas em relação aos professores. É inútil apelar à reflexão se não houver uma organização das escolas que a facilite”.

A segunda questão da entrevista girava em torno do como esse espaço-tempo é organizado, quais são as práticas e estratégias colocadas em ação. Aqui temos dois grupos de respostas. O primeiro grupo é absolutamente fiel ao entendimento restrito de espaço que aparece na primeira questão:

A sala de atividades das crianças possui móveis adequados a faixa etária e brinquedos, quando usamos este espaço, somente unimos algumas mesas e deslocamos outras. Quando utilizamos a sala da direção, somente sentamos ao redor da mesa da diretora (P1).

Neste espaço cada professor tinha sua mesa de trabalho, havia também uma bancada com computadores, estantes com livros e materiais pedagógicos. No centro da sala tinha uma mesa grande, onde os professores se reuniam para comer, conversar. As reuniões pedagógicas também ocorriam nessa mesa (P4).

Como podemos ver, ambas as entrevistadas simplesmente ignoram a questão de quais práticas e estratégias são colocadas em ação. Entretanto, as duas outras entrevistadas conseguem expressar entendimentos mais elaborados acerca da natureza pedagógica, que era o foco da questão:

Todas as quintas a tarde se encontram os professores do turno da manhã para realizarem planejamento juntos (turno da manhã é do 6 ao 9º ano). Nesses encontros são elaborados, além das atividades diárias, projetos (P2)

As reuniões semanais funcionavam como espaços/tempos para discutir os variados casos ocorridos na escola. Eram discutidas questões administrativas e burocráticas, em certa medida mais organizacionais do todo da escola, como horários, espaços da escola, situações de professores e assim por diante. O espaço/tempo reservado para a formação pedagógica era quase inexistente. Para citar, de oito reuniões que participei, em um semestre, apenas em uma delas ocorreu a tentativa de abordar a temática da avaliação como estudo, mas foi fracassada. Assim, o que mais ocorria eram professores pensando o currículo escolar baseado nas datas comemorativas, mas sem uma discussão e estudo profundo, assim como sem muita relação com o alunado. Os projetos e discussões coletivas eram escassos, e em muitos momentos os professores sentiam-se sós em suas decisões pedagógicas. Nestas reuniões era muito comum o tempo e esforços serem ocupados pelas queixas das professoras em relação aos alunos indisciplinados e pela precarização do trabalho docente (P3).

P3 parece ter compreendido o significado da questão da entrevista e aponta para a inexistência de práticas e estratégias efetivas de formação que envolvam a discussão de questões eminentemente pedagógicas. Mais uma vez fica explícito o excesso de burocratização imposto ao trabalho das professoras, em detrimento das

questões pedagógicas que deveriam ser o centro desses encontros, pelo menos se os concebêssemos como espaços formativos.

Mais uma vez Nóvoa (2011) nos ajuda a compreender essa questão, ao afirmar que “o aumento exponencial de dispositivos burocráticos no exercício da profissão não deve ser visto como uma mera questão técnica ou administrativa, mas antes como a emergência de novas formas de governo e de controle da profissão” (Ibidem, p. 20). Portanto, se seguirmos o entendimento do investigador português, mais do que precarização ou equívocos de gestão, essa burocratização se materializa como formas contemporâneas de regulação da profissão docente.

Outra questão é se podemos considerar esse espaço de encontros na escola como um espaço de formação de professores. Nessa questão temos três respostas convergentes:

Considero que sim, na minha opinião qualquer lugar onde os profissionais reunam-se para trocar experiências, ideias para planejamento e outros saberes, é um espaço de formação. Na educação infantil, essa troca acontece bastante no momento em que as crianças estão no pátio. Pois neste momento as crianças são protagonistas e os adultos (professoras) recuam para o papel de observadoras e só atuam quando necessário. Neste momento, além de fazer observações muito ricas acerca do desenvolvimento e socialização das crianças, podemos trocar informações e experiências (P1).

Acredito que sim, pois há uma troca grande de saberes e são nesses horários que também a diretora e orientadora está presente para dar um apoio com textos, apresentações (P2).

Com certeza sim. Eu como estagiária aprendi muito nesse espaço. Realizei meu estágio obrigatório nessa escola, e muitas coisas que aprendi sobre minha turma, casos específicos de alguns alunos, ideias para o meu planejamento e troca de saberes, aprendi na sala dos professores, entre um intervalo e outro, antes de iniciar a aula, no recreio. O que mais me chamou atenção no tempo que estive lá é que a sala dos professores realmente era um espaço pedagógico, pouquíssimas vezes se ouvia algum professor falando sobre assuntos que não fossem relacionados a escola, sempre imaginei a sala dos professores como o lugar de “colocar a conversa em dia” e estando lá percebi que isso varia muito do modelo de escola e dos perfis dos docentes que estão inseridos nesse espaço (P4).

Aqui, temos manifestações de que a formação se dá em momentos ditos informais, no cotidiano da escola, como no recreio, onde as professoras assumiriam o papel de observadoras e mesmo na sala dos professores, fora de qualquer

planejamento formal da escola. Por um lado, isso me parece muito salutar, uma vez que as trocas entre colegas são voluntárias, e os exemplos denotam o entendimento de que há momentos de colaboração entre docentes. Por outro, é uma pena que tais momentos não sejam valorizados e sistematizados, dada a sua produtividade formativa. Já P2 aponta que nesses encontros saberes são construídos (conforme indica na questão dois), contando com o apoio da presença da diretora e da coordenadora.

Temos, também, a resposta discrepante de P3:

Infelizmente, no meu ponto de vista, as reuniões semanais realizadas nesta escola específica não abriam espaços/tempos para a formação coletiva e pedagógica do grupo de profissionais. As reuniões acabavam sendo o espaço/tempo de lamentação e reclamação das condições precárias do trabalho docente, dos alunos indisciplinados etc. Alguns dos profissionais procuravam, por iniciativa própria, outros espaços de formação continuada, como palestras ou cursos em outras instituições. Ou até mesmo procuravam fazer as trocas de materiais e ideias pelos corredores das salas de aula, em horários de lanche ou almoço (P3).

P3 faz uma avaliação crítica das reuniões da escola, por serem momentos de lamentações e reclamações das condições de trabalho e dos alunos. Revela também as alternativas buscadas por colegas no que se refere à formação continuada. A modalidade de formação buscada é a ofertada pelas instituições externas à escola, que segue o do modelo escolarizado, como palestras e cursos. Esse é exatamente o modelo de formação continuada tão criticado por Nóvoa (2011). Por outro lado, a exemplo de P1 e P4, a entrevistada revela a existência de trocas voluntárias entre as colegas em espaços-tempos informais, tais como corredores da escola, horários de lanches ou almoço.

.Especificamente no que se refere à questão sobre que tipos de práticas e saberes são produzidos neste espaços-tempo, e se são distintos daqueles recebidos na formação inicial, temos as seguintes manifestações:

Diversos saberes são produzidos, desde ideias para um planejamento, quanto técnicas de manejo e muita troca de experiência. E não vejo esses saberes praticos muito distintos dos saberes teóricos iniciais, talvez mais atuais ou uma aplicação da teoria (P1).

Depende do andamento do cronograma. Por exemplo, nessa época a escola está voltada para a elaboração de projetos de pesquisa, então os alunos estão pesquisando muito. Os professores estão trocando muita informação sobre este assunto, (situação problema, objetivos, metodologia) (P2).

Os saberes e as práticas produzidas são bem distintas, pois de fato havia professores motivados a produzir conhecimento nesses espaços/tempos, com os alunos e colegas de trabalho. No entanto, o tempo cronológico era sempre um dos vilões, tendo em vista as prioridades elencadas pela equipe diretiva serem inclinadas a questões de ordem administrativa. Por outro lado, via muito a falta de comprometimento de alguns profissionais que não estavam interessados no estudo por exemplo. No meu caso específico penso que os saberes oriundos da academia foram muito válidos para a conexão com os saberes da prática. Mas penso que são saberes diferentes, pois foram de ordem diferentes (P3).

Diversos saberes são produzidos, desde ideias para um planejamento, quanto descobrir coisas específicas de algum aluno. Eu tive um aluno que era bem agressivo e eu não sabia o porquê. Um dia no hora do recreio comentei com algumas das professoras sobre isso e descobri que o pai dele estava preso a anos, pois batia na mãe, e havia sido solto há pouco tempo. Nunca descobriria isso na sala de aula, sozinha... Acredito que os saberes não são distintos da nossa formação, embora muitos digam que nossa formação está muito ligada à teoria e não à prática, eu discordo disso. A prática e a teoria andam juntas sim, tudo que eu faço na escola está baseado em alguma teoria, as nossas práticas estão sempre reacionadas a isso. Então se eu chego na sala dos professores contando que briguei com um aluno e coloquei ele pra fora da sala, essa minha prática querendo ou não diz alguma coisa sobre mim, sobre minha formação. Quando estou na sala dos professores e conto algumas ideias que tive para a semana da criança, isso também está mostrando coisas que aprendi na minha formação (P4).

Nesta questão é importante a contribuição de Maurice Tardif, e sua tipologia dos saberes do professor. Como discuti no capítulo 2, Tardif (2002) apresenta quatro tipos de saberes que compõem o saber do professor. São eles, os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e, finalmente, os saberes experienciais.

De modo geral, nas manifestações das professoras percebe-se um amálgama de saberes, composto especialmente pelos saberes curriculares e pelos experienciais. Neste sentido a manifestação de P4 é muito importante, na medida

em que afirma que “diversos saberes são produzidos, desde ideias para um planejamento, quanto descobrir coisas específicas de algum aluno”. Planejamento faz parte do conjunto de saberes curriculares (cf. TARDIF, 2002) e as informações específicas sobre os alunos decorrem justamente da experiência que se passa na sala de aula, local do exercício do ofício profissional. Portanto, trata-se de construção de saberes pela experiência.

Já no que se refere às possíveis distinções entre esses saberes e aqueles providos pelas instituições no processo de formação inicial, duas professoras apontam que os saberes produzidos na escola não são distintos daqueles recebidos ao longo da formação inicial, uma não chega a tematizar essa questão, e outra destaca suas diferenças.

O interessante é perceber que no discurso da única professora (P4) que ainda está cursando a formação inicial há a refutação da clássica separação entre teoria e prática: “a prática e a teoria andam juntas sim, tudo que eu faço na escola está baseado em alguma teoria, as nossas práticas estão sempre reacionadas a isso” (P4).

Particularmente, entendo que o professor irá usar a teoria que aprendeu durante sua formação. Será nos momentos práticos, no dia-a-dia que poderá refletir e escolher as melhores maneiras de lidar com seus desafios, podendo olhar com diferentes lentes, em busca de novas possibilidades. Meu entendimento é corroborado por Fiorentini, Sousa Jr. e Melo (1998, p. 59) quando afirma que “o nosso saber é o sentido que damos à realidade observada e sentida num dado momento. Existe no tempo, como uma paragem, uma etapa. Está em constante transformação, em perpétuo movimento, tal como uma sinfonia inacabada”.

Para tanto, devemos ter em mente que não basta apenas a existência deste espaço e a proposta de produção de saberes. Para que se torne algo efetivo e produtivo deverá haver dedicação e comprometimento dos profissionais que ali trabalham, ao pensar nas necessidades da escola e equipe pedagógica como um todo, mas não esquecendo de suas particularidades, subtraindo o tempo destinado à produção de saberes para discutir assuntos de interesse administrativo, como destaca, mais uma vez, P3, ao afirmar que “o tempo cronológico era sempre um dos vilões, tendo em vista as prioridades elencadas pela equipe diretiva serem inclinadas à questões de ordem administrativa” (P3).

Finalmente, no que se refere à existência do trabalho coletivo, colaborativo na escola, e como ele se daria, temos as seguintes manifestações:

Eu vejo que já existiu mais, que isso varia muito conforme os envolvidos. Eu praticamente não encontro com a colega do outro turno então a troca de ideias acontece mais com a estagiária ou com a diretora que atua como coordenadora pedagógica. Como a escola é muito pequena, temos que seguir as orientações da diretora/coordenadora pedagógica, não há muita colaboração propriamente dita, ela manda e nós fazemos. No momento é assim. Também não há espaço para uma troca com as famílias das crianças que apresentam alguma dificuldade. Não nos é dada a oportunidade de conversar com essas famílias e orientar e afinar os discursos em prol do desenvolvimento das crianças (P1).

Sim, na verdade os alunos fazem muitas atividades interciclos. Um exemplo é o projeto de pesquisa em grupo. Cada aluno de uma turma (não pode repetir ano) se une para construir um projeto que tem a ver com sua sala temática. Eles trocam experiências de seu ano, pois quem está no 8º ensina quem está no 6º, por exemplo, e é orientado por um professor da área. Outro trabalho coletivo que acontece é quando eles vão a uma saída pedagógica. Este ano foram ao circo, aí fizeram uma entrevista (como esta) com os trabalhadores do circo. Depois disso, tentaram reviver a experiência circense na escola. Nos planejamentos, os professores juntaram seus conteúdos com a ideia do circo. (na aula de ed. Física eles faziam malabares, equilíbrio, pirâmide humana).(na aula de matemática eles usavam o globo da morte para calcular raio, angulo...)(geografia, eles estudavam toda a questão geográfica das mudanças dos trabalhadores do circo) (P2)

Como relatado anteriormente existiam algumas tentativas isoladas de realizar um trabalho com trocas e diálogo. Porém, nessa escola não havia o espírito de projeto coletivo, não havia esse interesse de pensar, estudar e agir coletivamente. O trabalho era mais individual, calcado no esforço de cada professor (P3).

Primeiramente é preciso que se queira trabalhar coletivamente, que as pessoas estejam abertas a receber críticas, elogios, novas ideias. Acredito que quando se compartilha as ideias com um colega e ele está disposto a te ajudar isso já é um trabalho colaborativo. Quando a coordenação da escola ouve a professora reclamando de algo e ela tenta achar uma solução, fazer uma reunião pedagógica trabalhando os projetos do ano. Tudo isso é colaboração (P4).

Com exceção de P2, que se centrou na descrição de uma experiência de projeto intredisciplinar aplicada junto aos alunos, as outras entrevistadas colocaram a responsabilidade pela cooperação nas iniciativas individuais, o que ratifica o entendimento de que não há uma institucionalização da colaboração.

Nesta direção, a docência não é vivida enquanto coletivo, o que compromete a ideia da escola como um espaço de formação continuada efetiva. Se a colaboração depende de cada um, não há um projeto de escola sendo assumido por todos, logo a tendência continua a ser o isolamento e o individualismo. Desta forma, experiências e saberes riquíssimos parecem se perder por conta da falta de comprometimento e diálogo individuais.

Para Nóvoa (2011, p. 57),

a complexidade do trabalho escolar reclama um aprofundamento das equipas pedagógicas. A competência coletiva é mais do que o somatório das competências individuais. Estamos a falar da necessidade de um tecido profissional enriquecido, da necessidade de integrar na cultura docente um conjunto de modos colectivos de produção e de regulação do trabalho.

Se buscarmos investir em ações coletivas, sejam estas de reflexão e diálogo, poderemos fugir desta lógica individualista e isolada do trabalho do professor, como o autor aponta acima, sente-se falta de um tecido profissional enriquecido, e acredito que poderá enriquecer e aprimorar se usarmos o coletivo para tal proposta.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através deste trabalho, pude observar diferentes pontos de vista a respeito do que se considera formação continuada, de quão importante são as trocas, produções de saberes e reflexões acerca do que já se têm. Sabemos que existe um grande déficit em nossas escolas em relação a este tema, ainda há muito o que melhorar e aprimorar quanto à formação continuada. Faz-se extremamente necessária a existência deste espaço-tempo dentro da escola, tornando o âmbito escolar uma extensão da formação inicial, onde haja propostas, incentivos e práticas reflexivas, enfim, a instauração de uma cultura colaborativa efetiva.

Só temos a ganhar com a formação continuada, uma vez que ela seja proposta com o intuito de produção e não reprodução de saberes; se começarmos a refletir sobre o usual, sair da zona de conforto do “velho”; buscarmos inovar, aprender juntos, abrir mão deste trabalho isolado que marca o ofício do professor. É evidente que o professor deve sempre estar renovando-se e aprimorando seus saberes, métodos e conhecimentos, mas se o fizer em seu ambiente de trabalho, com seus colegas, obterá inúmeros ganhos, enriquecendo a si, tanto como pessoa quanto profissional, como afirma Curto (2000, p. 94):

Uma pessoa sozinha pode aprender, mas se aprende melhor em grupo, é mais rentável. Um professor isolado pode inovar, mas os limites são mais estreitos e o esforço muito maior para um rendimento menor. Na escola, tudo é grupal: os alunos nas aulas; os professores nos ciclos, departamentos e direção. Trabalhar em grupo é uma condição. Isto não é fácil, mas a aprendizagem compartilhada, o trabalho cooperativo, são mais eficientes para assegurar maior qualidade e resultados mais sólidos. A atribuição de melhorar o ensino requer muitos ombros juntos.

O trabalho em equipe, a partilha, a instauração de uma cultura colaborativa na escola irá somar e trazer inúmeros benefícios para a prática e reflexão dentro da escola, como citado acima por Curto (2000), uma só pessoa pode sim aprender e inovar, porém estará limitado, e quando estiver exposto a uma aprendizagem compartilhada, a experiência, a vivência poderá tornar-se mais rica e articulada.

A pesquisa possibilitou observar, por diferentes lentes, a importância do compartilhamento dos saberes, das experiências, e quão escasso é o tempo para fazê-lo.

Precisamos, portanto parar e refletir sobre a formação dos professores, são eles peças fundamentais na sociedade, são eles as pessoas que irão apoiar, intervir, agir e mediar os conhecimentos e o desenvolvimento dos alunos, e é importante, haver um olhar sensível para sua formação.

Como pretendemos formar cidadãos críticos, se não iniciarmos pela formação dos professores? É necessário sim que haja um espaço para problematizar, fomentar questões do dia-a-dia em sala, explorar diversos campos do saber, contar sobre experiências positivas e negativas, contribuindo para o trabalho docente como um todo. De nada valerá um bom professor se eles estiverem isolados e não compartilharem com os demais seu sucesso e seu suor.

Estamos falando de educação, de resultados positivos, de uma cultura colaborativa, onde os professores irão apoiar-se e unirem-se, não só em prol da escola e de seus alunos, mas também de si, de sua formação. A escola é sim uma extensão da formação inicial, será nela que colocaremos a teoria em prática, será nela que poderemos viver física e mentalmente a realidade de educar, de ensinar e, principalmente, de aprender. Afinal, “não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores” (NÓVOA, 1992)

Ouve-se tantos discursos de que a mudança inicia pela educação, que é principalmente na escola que poderemos revolucionar e formar cidadãos críticos, pessoas que façam a diferença para o positivo em nossa sociedade, mas para tanto, os professores necessitam estar capacitados, a escola precisa ter suporte e condição para atender tamanha demanda.

Acredito que antes de pensarmos em uma revolução educacional ou algo do tipo, precisamos reinventar o professor e o seu papel dentro da escola. É necessário olhar para as demandas das escolas, dos alunos mas também as dos professores, pois à medida que o tempo passa, os docentes vêm assumindo diversos papéis, estes muitas vezes mais sociais do que pedagógicos. Após encontrarmos o “verdadeiro” lugar e papel do professor na escola, poderemos então pensar

estratégias e ações para aprimorar e tornar o exercício docente algo coletivo e produtivo.

A partir da pesquisa podemos notar a importância que as professoras entrevistadas relatam observar a respeito da formação continuada e de haver um espaço para compartilhamento e reflexão das práticas e teorias, os autores utilizados também nos auxiliam a enxergar quão primordial é esta discussão.

Portando, que possamos agir e colocar estes planos em prática, isto é, que obtenhamos a consciência da real importância e da função da formação continuada, acabando com esta lógica cristalizada e mercantilizada, partindo, assim para uma cultura colaborativa, para o contato vivo entre os professores, para a produção da docência como um coletivo

REFERÊNCIAS

BASÍLIO; Mariana da Rocha. **A Valorização Docente**: análise do conceito de valorização do professor na legislação que rege a profissão no estado de São Paulo, no período entre 2007 e 2010. São Paulo, UNESP, 2010.

CURTO, Luís Maruny. **Escrever e ler**: Como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FIORENTINI, D. SOUZA e MELO, G. F. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C. (Org.). **Cartografias do trabalho docente**: professor (a) – pesquisador (a). Campinas: Mercado das Letras, 1998.

NÓVOA; Antônio. **Os Professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. Profissão Professor. Portugal: Porto Editora, 1991.

NÓVOA; Antônio. **Os Professores na Virada do Milênio**: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. Lisboa: Educa, 1999. p. 11-20.

NÓVOA, António. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (Orgs.). **O ofício de professor**: história, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 217-233.

NÓVOA; Antônio. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista Educación**, Madrid, n. 350, p. 203-218, set/dez. 2009.

NÓVOA, António. **O regresso dos professores**. Pinhais: Melo, 2011.

OLIVEIRA, Rogério de Castro. A formação do repertório para o projeto de arquitetônico: algumas implicações didáticas”. In: COMAS, Carlos Eduardo Dias (Org.). **Projeto arquitetônico**: disciplina em crise, disciplina em renovação. São Paulo, Projeto Editores, 1986, p. 69-84;

ROSA, Maria Inês de F. P. dos Santos; Schnetzler, Roseli P.. **A Investigação-ação na formação continuada de professores de Ciências**. Revista Ciência e Educação, v. 9, n. 1. 2003.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução de Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2002.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Para onde vai o Professor?** Resgate do professor como sujeito de transformação. São Paulo: Libertad, 1995. (Coleção Pedagógicos do Libertad; v.I).

ANEXO

1) Existe um espaço para encontros pedagógicos na escola?

P1: Não com este específico fim, é uma escola muito pequena e utilizamos a própria sala de atividades ou a sala da direção.

P2: Sim, a sala de planejamento.

P3: Teoricamente sim, o espaço/tempo para encontros administrativos e pedagógicos na escola se dava juntamente às reuniões semanais. No entanto, nem sempre este espaço/tempo era efetivo como pedagógico.

P4: Sim, a sala dos professores.

2) Como se dá a organização deste espaço? Que tipo de práticas, de estratégias são colocadas em ação neste espaço-tempo?

P1: A sala de atividades das crianças possui móveis adequados a faixa etária e brinquedos, quando usamos este espaço somente unimos algumas mesas e deslocamos outras. Quando utilizamos a sala da direção somente sentamos ao redor da mesa da diretora.

P2: Todas as quintas a tarde se encontram os professores do turno da manhã para realizarem planejamento juntos (turno da manhã é do 6 ao 9º ao) nesses encontros são elaborados além das atividades diárias projetos.

P3: As reuniões semanais funcionavam como espaços/tempos para discutir os variados casos ocorridos na escola. Eram discutidas questões administrativas e burocráticas, em certa medida mais organizacionais do todo da escola, como horários, espaços da escola, situações de professores e assim por diante. O espaço/tempo reservado para a formação pedagógica era quase inexistente. Para citar, de oito reuniões que participei, em um semestre, apenas em uma delas ocorreu a tentativa de abordar a temática da avaliação como estudo, mas foi fracassada. Assim, o que mais ocorria eram professores pensando o currículo escolar baseado nas datas comemorativas, mas sem uma discussão e estudo profundo, assim como

sem muita relação com o alunado. Os projetos e discussões coletivas eram escassos, e em muitos momentos os professores sentiam-se sós em suas decisões pedagógicas. Nestas reuniões era muito comum o tempo e esforços serem ocupados pelas queixas das professoras em relação aos alunos indisciplinados e pela precarização do trabalho docente.

P4: Neste espaço cada professor tinha sua mesa de trabalho, havia também uma bancada com computadores, estantes com livros e materiais pedagógicos. No centro da sala tinha uma mesa grande, onde os professores se reuniam para comer, conversar. As reuniões pedagógicas também ocorriam nessa mesa.

3) Pode-se considerar este espaço como um espaço de formação dos professores?

P1: Considero que sim, na minha opinião qualquer lugar onde os profissionais reunam-se para trocar experiências, ideias para planejamento e outros saberes, é um espaço de formação. Na educação infantil, essa troca acontece bastante no momento em que as crianças estão no pátio. Pois neste momento as crianças são protagonistas e os adultos (professoras), recuam para o papel de observadoras e só atuam quando necessário. Neste momento, além de fazer observações muito ricas a cerca do desenvolvimento e socialização das crianças, podemos trocar informações e experiências.

P2: Acredito que sim, pois há uma troca grande de saberes e são nesses horários que também a diretora e orientadora está presente para dar um apoio com textos, apresentações...

P3: Infelizmente, no meu ponto de vista, as reuniões semanais realizadas nesta escola específica não abriam espaços/tempos para a formação coletiva e pedagógica do grupo de profissionais. As reuniões acabavam sendo o espaço/tempo de lamentação e reclamação das condições precárias do trabalho docente, dos alunos indisciplinados etc. Alguns dos profissionais procuravam, por iniciativa própria, outros espaços de formação continuada, como palestras ou cursos em outras instituições. Ou até mesmo procuravam fazer as trocas de materiais e ideias pelos corredores das salas de aula, em horários de lanche ou almoço.

P4: Com certeza sim. Eu como estagiária aprendi muito nesse espaço. Realizei meu estágio obrigatório nessa escola, e muitas coisas que aprendi sobre minha turma,

casos específicos de alguns alunos, ideias para o meu planejamento e troca de saberes, aprendi na sala dos professores, entre um intervalo e outro, antes de iniciar a aula, no recreio. O que mais me chamou atenção no tempo que estive lá é que a sala dos professores realmente era um espaço pedagógico, pouquíssimas vezes se ouvia algum professor falando sobre assuntos que não fossem relacionados a escola, sempre imaginei a sala dos professores como o lugar de “colocar a conversa em dia” e estando lá percebi que isso varia muito do modelo de escola e dos perfis dos docentes que estão inseridos nesse espaço.

4) Que tipo de práticas e saberes são produzidos neste espaços-tempo? São distintos daqueles recebidos na formação inicial?

P1: Diversos saberes são produzidos, desde ideias para um planejamento, quanto técnicas de manejo e muita troca de experiência. E não vejo esses saberes praticos muito distintos dos sabers teóricos iniciais, talvez mais atuais ou uma aplicação da teoria..

P2: Depende do andamento do cronograma. Por exemplo, nessa época a escola está voltada para a elaboração de projetos de pesquisa, então os alunos estão pesquisando muito. Os professores estão trocando muita informação sobre este assunto, (situação problema, objetivos, metodologia).

P3: Os saberes e as práticas produzidas são bem distintas, pois de fato haviam professores motivados a produzir conhecimento nesses espaços/tempos, com os alunos e colegas de trabalho. No entanto, o tempo cronológico era sempre um dos vilões, tendo em vista as prioridades elencadas pela equipe diretiva serem inclinadas à questões de ordem administrativas. Por outro lado via muito a falta de comprometimento de alguns profissionais que não estavam interessados no estudo por exemplo. No meu caso específico penso que os saberes oriundos da academia foram muito válidos para a conexão com os saberes da prática. Mas penso que são saberes diferentes, pois foram de ordem diferentes.

P4: Diversos saberes são produzidos, desde ideias para um planejamento, quanto descobrir coisas específicas de algum aluno. Eu tive um aluno que era bem agressivo e eu não sabia o porque, um dia no hora do recreio comentei com algumas das professoras sobre isso e descobri que o pai dele estava preso a anos,

pois batia na mãe, e havia sido solto a pouco tempo. Nunca descobriria isso na sala de aula, sozinha... Acredito que os saberes não são distintos da nossa formação, embora muitos digam que nossa formação está muito ligada a teoria e não a prática eu discordo disso. A prática e a teoria andam juntas SIM, tudo que eu faço na escola está baseado em alguma teoria, as nossas práticas estão sempre reacionadas a isso. Então se eu chego na sala dos professores contando que briguei com um aluno e coloquei ele pra fora da sala, essa minha prática querendo ou não diz alguma coisa sobre mim, sobre minha formação. Quando estou na sala dos professores e conto algumas ideias que tive para a semana da criança, isso também está mostrando coisas que aprendi na minha formação.

5) Existe o trabalho coletivo, colaborativo na escola? Como ele se dá?

P1: Eu vejo que já existiu mais, que isso varia muito conforme os envolvidos. Eu praticamente não encontro com a colega do outro turno então a troca de ideias acontece mais com a estagiária ou com a diretora que atua como coordenadora pedagógica. Como a escola é muito pequena, temos que seguir as orientações da diretora/coordenadora pedagógica, não há muita colaboração propriamente dita, ela manda e nós fazemos. No momento é assim. Também não há espaço para uma troca com as famílias das crianças que apresentam alguma dificuldade. Não nos é dada oportunidade de conversar com essas famílias e orientar e afinar os discursos em prol do desenvolvimento das crianças.

P2: Sim, na verdade os alunos fazem muitas atividades interciclos. Um exemplo é o projeto de pesquisa em grupo. Cada aluno de uma turma (não pode repetir ano) se une para construir um projeto que tem a ver com sua sala temática. Eles trocam experiências de seu ano, pois quem está no 8 ensina quem está no 6 por exemplo, e é orientado por um professor da área.

Outro trabalho coletivo que acontece é quando eles vão a uma saída pedagógica. Este ano foram ao circo, aí fizeram uma entrevista (como esta) aos trabalhadores do circo. Depois disso, tentaram reviver a experiência circense na escola. Nos planejamentos, os professores juntaram seus conteúdos com a ideia do circo. (na aula de ed. Física eles faziam malabares, equilíbrio, pirâmide humana).(na aula de matemática eles usavam o globo da morte para calcular raio, ângulo...)(geografia, eles estudavam toda a questão geográfica das mudanças dos trabalhadores do circo).

P3: Como relatado anteriormente existiam algumas tentativas isoladas de realizar um trabalho com trocas e diálogo. Porém, nessa escola não havia o espírito de projeto coletivo, não havia esse interesse de pensar, estudar e agir coletivamente. O trabalho era mais individual, caucado no esforço de cada professor.

P4:Primeiramente é preciso que se queira trabalhar coletivamente, que as pessoas estejam abertas a receber críticas, elogios, novas ideias. Acredito que quando se compartilha as ideias com um colega e ele está disposto a te ajudar isso já é um trabalho colaborativo. Quando a coordenação da escola ouve a professora reclamando de algo e ela tenta achar uma solução, fazer uma reunião pedagógica trabalhando os projetos do ano. Tudo isso é colaboração.