

Formação

Continuada

transformando

a realidade

Ana Maria Gimenes Corrêa Calil
Suelene Regina Donola Mendonça
(orgs.)



Mestrado Profissional em Educação | UNITAU

Ana Maria Gimenes Corrêa Calil
Suelene Regina Donola Mendonça
(Orgs.)

Formação continuada transformando a realidade



Taubaté/SP - 2018

FORMAÇÃO CONTINUADA TRANSFORMANDO A REALIDADE

Mestrado Profissional em Educação | UNITAU

EXPEDIENTE

Profa. Dra. Nara Lúcia Perondi Fortes

REITORA

Profa. Dra. Sheila Cavalca Cortelli

PRÓ-REITORA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

Profa. Dra. Leticia Maria P. da Costa

PRÓ-REITORA DE EXTENSÃO

PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO

Profa. Dra. Edna Maria Querido de Oliveira Chamon

COORDENADORA GERAL

Profa. Dra. Suzana Lopes Salgado Ribeiro

COORDENADORA ADJUNTA

Profa. Dra. Roseli Albino dos Santos

LINHA DE PESQUISA 1: INCLUSÃO E DIVERSIDADE SOCIOCULTURAL

Profa. Dra. Ana Maria Gimenes Corrêa Calil

LINHA DE PESQUISA 2: FORMAÇÃO DOCENTE E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Profa. Dra. Ana Maria Gimenes Correia

Profa. Dra. Suelene Regina Donola Mendonça

ORGANIZADORAS

Márcia Maria de Moura Ribeiro – SIBi

Cristina Brito de Souza – SIBi

Maria Aparecida Lemos de Souza – SIBi

COLABORAÇÃO

Prof. Ms. Jobel Abdallah

REVISÃO

Maurício Cordeiro – Symples Digital

CAPA

Editora Casa Cultura - www.casacultura.com.br

PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO

SIBi - Sistema Integrado de Bibliotecas / UNITAU

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária

Maria Ap. L. de Souza - CRB-9087

S729c

Calil, Ana Maria Gimenes Correia. [Org.].
Formação continuada transformando a realidade / Ana Maria Gimenes
Correia Calil (Org.), Suelene Regina Donola Mendonça (Org.) - Taubaté/SP:
EdUnitau, 2018.
336p.

ISBN: 978-85-9561-077-4

1. Formação de professores. 2. Formação continuada 3. Desenvolvimento
profissional. I. Título.

CDD 370.71

Índice para catálogo sistemático

1. Formação de professores 370.71

2. Formação continuada 371.68

3. Desenvolvimento profissional 370.71

Sumário

Prefácio ... 05

A boniteza de ser professor ... 14

Adriana dos Anjos Pereira da Silva, Juliana Marcondes Bussolotti e Marluce Auxiliadora Borges Glaus Leão

**A trajetória do mestrado profissional na pós-graduação *STRICTO SENSU*:
dilemas, tensões e conquistas ... 32**

Ana Carolina da Silva Rocha e Ana Maria Gimenes Corrêa Calil

**Implicações do programa ensino integral para o trabalho docente:
o olhar dos professores ... 56**

Aretusa Vanessa Melissa Alves e Maria Teresa de Moura Ribeiro

Professor e autonomia à luz do espelho: reflexos convergentes? ... 94

Cristiane Sampaio de Almeida Castro e Márcia Maria Dias Reis Pacheco

**Diversidade de saberes e de práticas formativas: a construção do
aprendizado profissional docente ... 128**

Deborah Arantes de Araújo e Neusa Banhara Ambrosetti

**A percepção dos professores sobre a formação continuada:
curso técnico integrado ao ensino médio ... 148**

Edna de Almeida Seixas Carvalho Pena e Suzana Lopes Salgado Ribeiro

**Formação continuada para diretores de escola:
uma necessidade premente ... 186**

Érika Pastorelli Pocker e Ana Maria Gimenes Corrêa Calil

Relação entre os fatores intraescolares e os resultados do IDEB ... 206

Fernanda Araújo Coronado e Suzana Lopes Salgado Ribeiro

**Contribuições do programa institucional de bolsa de Iniciação
à Docência (PIBID) na formação de profissionais atuantes na
área de educação física ... 229**

Fernanda Rabelo Prazeres e Virgínia Mara Próspero da Cunha

A escola como espaço de aprendizagem docente ... 251

Heloísa Helena Ferreira Correia, Ana Maria Gimenes Corrêa Calil e Suelene Regina Dônola Mendonça

Metodologias ativas de aprendizagem ... 273

Renato José Fernando e Mariana Aranha de Souza

Professores engajados: concepções acerca da formação política ... 295

Vidal da Mota e Marcia Maria Dias Reis Pacheco

CONSELHO EDITORIAL

Andrea Paula dos Santos Oliveira Kamensky
(UFABC)

Ivani Catarina Arantes Fazenda
(PUC-SP)

José Carlos Sebe Bom Meihy
(USP)

Laurinda Ramalho de Almeida
(PUC-SP)

Patricia A. Albieri Almeida
(Unasp e Fundação Carlos Chagas)

PREFÁCIO

Fiel à proposta de divulgar seu trabalho, ampliando o acesso ao conhecimento produzido na Academia, o Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté apresenta este novo volume de relatos das pesquisas realizadas no programa. Considerando a realidade social, as políticas públicas vigentes e as demandas do espaço educacional, esses trabalhos de pesquisa de mestrandos e professores abordam temas da Educação Básica e do Ensino Superior, espelhando a complexidade da educação e reiterando a crença de que apenas uma abordagem interdisciplinar pode abarcar tal complexidade.

Os doze capítulos que compõem esta coletânea, e que se encontram apresentados na sequência, discutem a formação inicial e continuada de professores e de diretores, novas metodologias de ensino, os saberes e o conhecimento profissional docente, a escola enquanto *lócus* de aprendizagem docente, indicadores de qualidade da educação, além de uma reflexão sobre os mestrados profissionais no Brasil. São questões que merecem ser discutidas e submetidas à reflexão para que se provoquem as ações transformadoras da realidade educacional, quer nos programas de formação docente, nas práticas educativas ou nas políticas públicas.

A ambição não é modesta. Almeja-se promover, com esta coletânea, a compreensão de processos formativos e a atitude investigativa nos professores, contribuindo para a socialização do conhecimento e para a transformação social.

Capítulo 1 - A boniteza de ser professor

Adriana dos Anjos Pereira da Silva

Juliana Marcondes Bussolotti

Marluce Auxiliadora Borges Glaus Leão

Este capítulo é fruto de uma pesquisa que teve por objetivo analisar como as mudanças do mundo do trabalho da docência afetam a profissionalidade de docentes do Ensino Fundamental I. A complexa tarefa de ser professor e os desafios e problemas que esses profissionais enfrentam atualmente em suas escolas coloca grandes desafios para a mudança e a melhoria de suas práticas. Buscou-se delinear as necessidades e contingências do trabalho do professor, sob sua própria perspectiva. Para isso, realizou-se uma análise comparativa do ser professor de hoje em relação ao ser professor de vinte anos atrás, a partir de entrevistas com três docentes, com uma experiência de atuação de três a cinco anos, e outros três docentes com experiência de 15 a 20 anos. Os resultados apontaram para a evolução entre os modos e condições de trabalho nos últimos vinte anos e para a trajetória profissional como construtora da profissionalidade docente.

Capítulo 2 – A trajetória do mestrado profissional na pós-graduação *stricto sensu*: dilemas, tensões e conquistas

Ana Carolina da Silva Rocha

Ana Maria Gimenes Corrêa Calil

O capítulo propõe a pesquisa no Brasil, no contexto dos programas de pós-graduação *stricto sensu*. Tal contextualização mostrou-se interessante ao debate por ter evidenciado aspectos históricos e culturais importantes dessa modalidade de Ensino Superior presentes nos desafios, nas tensões e em suas conquistas desde sua primeira apresentação em termos legais, com o decreto 977/65, até os dias atuais. Os resultados do estudo revelam que a modalidade de pós-graduação *stricto sensu* profissionalizante, o MP, enfrentou, desde sua indicação em lei, desinteresse pela academia e silêncio nas políticas públicas no país, o que ocasionou sua implementação tardia no Ensino Superior. Assim, mesmo após sua implementação, cerca de quatro décadas, ainda persistem na cultura acadêmica crenças, tensões, preconceitos e desvalorização para aqueles que buscam tal modalidade no Ensino Superior. No entanto, o mestrado profissionalizante

tem crescido nos últimos anos em oferta e estruturação, ganhando espaços cada vez maiores de discussões.

Capítulo 3 - Implicações do programa ensino integral para o trabalho docente: o olhar dos professores

Aretusa Vanessa Melissa Alves
Maria Teresa de Moura Ribeiro

Objetivou-se, neste capítulo, descrever o Programa Ensino Integral (PEI), implantado no Estado de São Paulo em 2012, e identificar as percepções dos professores sobre as implicações para o trabalho docente do Modelo Pedagógico e do Modelo de Gestão adotados nesse programa. O texto propõe um relato sobre o PEI e suas diretrizes, bem como um levantamento da literatura sobre a profissão docente, suas necessidades e seu contexto de mudança. A pesquisa empírica contou com a participação de nove professores de três escolas que aderiram ao programa PEI. A análise das entrevistas permitiu compreender os diferentes aspectos que contribuem para o trabalho docente ou nele interferem, mostrando a amplitude e a complexidade desse trabalho. Aspectos como forma de ingresso na vida docente, compromisso e motivação para o trabalho, valorização pessoal e profissional, desenvolvimento na carreira e avaliações externas – distintos, mas interconectados – sobressaem como resultados da pesquisa. As conclusões envolvem tanto a necessidade de melhorias nas condições de trabalho quanto o acompanhamento de longo prazo das atividades docentes.

Capítulo 4 - Professor e autonomia à luz do espelho: reflexos convergentes?

Cristiane Sampaio de Almeida Castro
Márcia Maria Dias Reis Pacheco

Assumida enquanto construto, a autonomia entrelaçada à figura do professor – 'indivíduo-pessoa-sujeito' – é o tema deste capítulo, que se justifica, essencialmente, em razão de todo o sistema atual de educação girar em torno da edificação de escolas como espaço de autonomia tanto pedagógica e curricular como profissional, o que, entretanto, não elimina a tensão entre produção e reprodução/liberdade e responsabilidade. As

fundamentações teórico-epistemológicas consideram a autonomia e suas interconexões conceituais com as concepções filosóficas de indivíduo, pessoa e sujeito, analisando-a enquanto predicado de pessoa e predicativo de professor. Faz-se, em seguida, a interconexão entre o conceito de vontade e a ação docente; e, entre a liberdade e a figura do professor enquanto sujeito de liberdade. Avança-se para a interconexão entre autonomia, responsabilidade e ética, indicando a responsabilidade pela autonomia como 'imperativo ético' do professor. Finalmente, apresenta-se a capacidade de reflexão como exercício que, se constante, não permite ao docente o esvaziamento dos conceitos ou a resistência a eles – fato que tem sua origem na falta de clarificação teórica ou na incapacidade de compreensão das modalidades de sua operacionalização. E operacionalizar o conceito de autonomia significa entendê-lo como capacidade de definição de objetivos pessoais, de organização e gerenciamento de tempos e espaços, como capacidade de autoavaliação e de avaliação de processos de controle e ritmo, de conteúdos e tarefas. A oportunidade de pararem um tempo e se colocarem diante de um 'espelho' para se revisitarem em seus conceitos e ações, pode ser um passo na tentativa de os professores, sem se descuidarem do comprometimento com metas e resultados traçados, não se transformarem em 'fazedores' apartados do processo reflexivo e do apoderamento da palavra 'trans'formadora', do signo que se faz fenômeno na vida – um risco sempre ao alcance do passo seguinte.

Capítulo 5 - Diversidade de saberes e de práticas formativas: a construção do aprendizado profissional docente

Deborah Arantes de Araújo
Neusa Banhara Ambrosetti

O capítulo discute resultados de pesquisa que teve por objetivo analisar o aprendizado da docência em processos de formação continuada e o papel de práticas formativas desenvolvidas no contexto escolar para a construção dos conhecimentos profissionais de professores. Na abordagem metodológica, de natureza qualitativa, recorreu-se à realização de grupos de discussão como fonte principal de coleta de dados. As participantes discorreram sobre sua trajetória de formação e sobre as práticas formativas que consideram mais significativas nesse percurso. A análise revela aspectos significativos sobre o desenvolvimento profissional e o aprendizado da docência a partir do ponto de vista das participantes, entre eles a valorização da formação continuada

contextualizada no ambiente escolar, partindo de necessidades docentes reais; as situações que promovem a reflexão sobre suas ações e o embasamento teórico, que leva à realimentação dessas práticas; a importância da aprendizagem com os pares e os mais experientes, em processos colaborativos; e, ainda, a busca pela autoformação.

Capítulo 6 - A percepção dos professores sobre a formação continuada: curso técnico integrado ao Ensino Médio

Edna de Almeida Seixas Carvalho Pena
Suzana Lopes Salgado Ribeiro

Este capítulo tem como objetivo apreender a percepção de professores dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio sobre a formação continuada. Buscou-se verificar como são os processos de oferta de formação continuada da instituição em estudo, os programas de oficinas, palestras e atividades e se tais programas são, ou não, vistos pelos professores atendidos como palco para o desenvolvimento de práticas inovadoras na sala de aula. Participaram do estudo quatro professores que atuam ou atuaram nos cursos técnicos integrados ao ensino médio de uma instituição de ensino pública, que está localizada na região do Vale do Paraíba Paulista, SP. Os estudos baseados na história oral possibilitaram uma reflexão sobre as narrativas dos professores em relação à formação continuada oferecida pela Instituição para o desenvolvimento de suas práticas.

Capítulo 7 – Formação continuada para diretores de escola: uma necessidade premente

Érika Pastorelli Pocker
Ana Maria Gimenes Corrêa Calil

Esse capítulo apresenta um recorte de pesquisa referente à formação continuada de diretoras da rede de ensino municipal de uma cidade do interior paulista. Nessa rede de ensino, os diretores não são concursados. A pesquisa teve como objetivo analisar quais seriam as necessidades formativas das diretoras para o gerenciamento de conflitos no seu cotidiano escolar. O estudo foi realizado com dez diretoras da Educação Básica, atuantes na Educação Infantil. Os resultados revelaram que é recorrente o desejo de formação e troca de experiências entre as diretoras para melhor exercer sua função e, também, que

as diretoras encontram-se preocupadas com os conflitos existentes na escola, oriundos de concepções divergentes quanto ao papel pedagógico desempenhado pela comunidade escolar nas quais atuam evidenciadas por um quadro de transformações sociais recentes e reformulações na política educacional que alteram e interferem na gestão escolar.

Capítulo 8 - Relação entre os fatores intraescolares e os resultados do IDEB

Fernanda Araújo Coronado
Suzana Lopes Salgado Ribeiro
Guaracy Silva

O presente capítulo aborda os fatores intraescolares e os relaciona a aspectos motivadores dos maiores e menores resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do Ensino Fundamental I em um município da região do Vale do Paraíba Paulista, SP, tomando como base as duas escolas de maior nota e as duas escolas de menor nota no indicador no ano de 2015. Com base em entrevistas com diretoras e professoras das respectivas escolas foi possível compreender, sob a ótica dessas educadoras, quais os fatores intraescolares que influenciam nos resultados do IDEB. Os resultados apontam para os fatores ligados a formação continuada, reuniões de HTC, participação dos pais, atuação dos professores, parceria da família, uso de tecnologias, rotatividade de funcionários, licenças médicas, falta de estagiários, problemas de acessibilidade e localização, entre outros, mostrando que a complexidade das questões de qualidade da educação apontam para uma multideterminação que exige um postura interdisciplinar para sua abordagem.

Capítulo 9 – Contribuições do programa institucional de bolsa de iniciação à docência (PIBID) na formação de profissionais atuantes na área de Educação Física

Fernanda Rabelo Prazeres
Virgínia Mara Próspero da Cunha

Este capítulo analisa as contribuições do PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência para a formação de egressos do programa na atuação docente na educação básica, área de Educação Física, buscando compreender os desafios

encontrados ao ingressar no contexto escolar e se a experiência no programa contribuiu para a solução desses desafios. A fim de verificar as contribuições do PIBID para a atuação profissional entrevistou-se quatro ex-alunos formados no curso de Educação Física, entre os anos de 2012 e 2014, egressos do PIBID e atuantes na educação básica (particular ou pública). Os dados obtidos permitiram estabelecer os seguintes indicadores relativos ao programa: influências positivas, de grande contribuição para a formação; aspectos negativos; e, aspectos positivos. Esses indicadores levaram ao seguinte núcleo de significação: PIBID como um fator motivador e facilitador para a ação docente. Foi possível, então, verificar que, para os participantes deste estudo, o PIBID contribuiu tanto para a formação quanto para a atuação na educação básica, e que as experiências adquiridas no programa foram de grande valia para inserção no contexto escolar e para superação dos obstáculos enfrentados no início da carreira docente. No PIBID tem-se um programa que permite uma eficiente parceria entre as IES e as escolas públicas, pois o aluno dos cursos de licenciatura tem a possibilidade de conhecer e atuar nas escolas tendo o amparo dos professores da IES e dos professores das escolas, contribuindo, assim, para a formação inicial, para o ingresso do professor de Educação Física no contexto escolar e para sua relação com a comunidade escolar, refletindo no ato de ensinar.

Capítulo 10 – A escola como um espaço de aprendizagem docente

Heloísa Helena Ferreira Correia
Ana Maria Gimenes Corrêa Calil

Os diferentes saberes necessários ao professor para que ensinem seus alunos podem vir de várias fontes e se constituem ao longo de toda a sua carreira. Este trabalho teve por objetivo investigar se os professores reconhecem a escola como um espaço privilegiado de aprendizagem da docência, identificar as ações de formação docente existentes na escola, bem como, a forma pela qual essas ações afetam os professores, destacando os saberes necessários para o professor aprender a ensinar. Participaram professores de uma escola municipal de educação infantil, que atuavam em período parcial de aula. Os participantes concordam que as situações de aprendizagem são cotidianas, se consolidam por meio da observação direta de seus alunos, da prática compartilhada com os colegas, e nos momentos de estudo e trocas de experiência nos espaços e tempos do HTC (Horário de Trabalho Coletivo), que ocorrem na escola. Além disso, anunciaram a

necessidade de abertura para o novo e a manutenção da postura reflexiva sobre as experiências vivenciadas e compartilhadas para a mudança efetiva da prática.

Capítulo 11- Metodologias ativas de aprendizagem

Renato José Fernando
Mariana Aranha de Souza

Neste capítulo, os autores apontam para a necessidade de o docente compreender seu papel no processo de aprendizagem de seus alunos em uma perspectiva ativa, trazendo para discussão as Metodologias Ativas de Aprendizagem, com foco no PBL (*Problem Based Learning*). Para tanto, foi realizada uma revisão dos resultados de pesquisas recentes sobre as características das Metodologias Ativas de Aprendizagem e da própria Interdisciplinaridade. Os resultados dessa pesquisa apontam que é possível afirmar que o PBL se configura como uma Metodologia que propicia a Aprendizagem dos estudantes de forma Ativa, na medida em que considera: (a) a estrutura das disciplinas em favor de uma abordagem interdisciplinar; (b) os conteúdos curriculares em suas três dimensões (conceitual, procedimental e atitudinal); (c) o desenvolvimento de competências nos processos de ensino e aprendizagem; (d) a construção da autonomia do estudante; (e) a capacidade de se trabalhar coletivamente em favor de um objetivo comum; e, (f) a resolução de problemas reais, que consideram questões de ordem social, política, econômica, ideológica, etc., conectadas com o cotidiano local e global.

Capítulo 12 – Professores engajados: concepções acerca da formação política

Vidal da Mota
Marcia Maria Dias Reis Pacheco

O capítulo busca analisar as concepções de professores acerca da formação política, da contribuição dessa formação para o Desenvolvimento Profissional Docente e dos processos pelos quais professores engajados em causas e/ou instâncias de atuação política vêm a se constituir como sujeitos políticos. A amostra foi constituída de 63 professores que responderam a um questionário via e-mail. Com base nas respostas, foram selecionados para aprofundamento da pesquisa os oito sujeitos mais atuantes

PREFÁCIO

politicamente. Os sujeitos da pesquisa apontam que os professores entendem a necessidade da formação política e indicam que ela cumpre papel importante, contribuindo para a atuação docente e para o processo de desenvolvimento profissional. Por sua vez, também foi possível perceber que a dimensão política se aproxima mais das ações cotidianas e do ambiente de trabalho do que do envolvimento em ações que se desenrolam a partir do extramuros da instituição de ensino. Os resultados ainda indicam que um grupo de professores compreende política como cidadania, gestão e articulação. Entretanto, as falas de alguns indivíduos desqualificam ou até mesmo negam a política.

Enfim, para nós, organizadoras desta coletânea, é um prazer imenso poder divulgar esta obra como fruto do esforço e da pesquisa de professores, diretores, supervisores de ensino. Entendemos, assim como Nóvoa, que o florescer e o valor da educação devem vir de dentro da própria educação e essa é nossa contribuição.

Taubaté, junho de 2018.

Edna Maria Querido de Oliveira Chamon
Ana Maria Gimenes Corrêa Calil
Suelene Regina Dônola Mendonça

A BONITEZA DE SER PROFESSOR

Adriana dos Anjos Pereira da Silva

Juliana Marcondes Bussolotti

Marluce Auxiliadora Borges Glaus Leão

Introdução

Vive-se um tempo de constante transformação. Um modo diferente de mudança estrutural tem transformado a sociedade moderna, tornando-a cada vez mais complexa e fragmentada. Esse tipo de modificação, traz para os sujeitos desta sociedade, uma nova compreensão de mundo e de si mesmos. Concepção que evidencia e faz em pedaços, “as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade” (HALL, 2005, p. 9) que, no passado, orientavam cada sujeito e sua localização exata nos quadros social e cultural.

No desenrolar desse processo, a informação é fato. Ela se propaga rapidamente, do mesmo modo que, envelhece e morre velozmente. Concomitante a essa mudança, tem-se a tecnologia, que criou um novo espaço de aquisição de conhecimento. Na atualidade, não se aprende só na escola. A busca pelo saber pode ocorrer em casa, a partir de um lugar virtual, de uma rede de computadores interligados, que aproxima o sujeito ao saber e sua experiência, formação e aprendizagem são construídas, a partir desta busca e das relações, que possa estabelecer, das leituras que faça, deste universo de informações, que permeiam suas interações nessa sociedade de conhecimento.

Divergente da escola que transmitia conteúdos, na qual, a figura do professor, era o detentor da verdade, do conhecimento, da escola disciplinada, gratuita, obrigatória, voltada para o povo, com a intenção primeira de consolidar a ordem democrática e somente por ela, o conhecimento era adquirido, hoje, o saber está em toda parte. Não há um espaço específico para aprender. O tempo é agora, é

em qualquer lugar. E se assim o é, o professor, a escola, vivenciam outro prisma, outra perspectiva, no modo de ensinar e de aprender.

Uma sociedade, em que o conhecimento está em todo canto, oferece múltiplas oportunidades, para o ensino e para a aprendizagem. Desse modo, professor e escola têm, por consequência, que passar para seus alunos, o ensinar a pesquisar, a pensar, o como comunicar-se, desenvolver o seu raciocínio lógico, a autonomia, o agir como aprendiz, seja à distância ou de perto, saber aliar a teoria à prática e ter disciplina no seu próprio trabalho.

Desse modo e com esse pensamento, qual o papel do professor na atualidade? O que é ser esse professor hoje? Que elementos são necessários para delinear características relevantes para o docente? É imprescindível a figura do professor? O que há na profissão que faz despertar a vontade de ser docente?

Esse artigo é um recorte, de uma pesquisa qualitativa, cuja abordagem se voltou para o trabalho docente, sob uma análise, em períodos diferentes de atuação, de forma que, retratassem as características do professor e sua profissionalidade.

Acredita-se ter sido um estudo relevante, porque pôde oferecer e comparar o percurso do professor de hoje e de vinte anos atrás, além de perspectivar alternativas na busca da qualidade de ensino.

Ser professor é uma profissão, que requer conhecimento abstrato, como também, exige profissionais com qualificações elevadas e que se constituam numa relação humana visto que o professor, como diz Tardif e Lessard (2014), tem uma ocupação num trabalho interativo, “cuja característica essencial é colocar em relação, no quadro de uma organização (escola, hospitais, serviços sociais, prisões etc.), um trabalhador e um ser humano que se utiliza de seus serviços” (MAHEUR; BIEN AIME, 1996 apud TARDIF; LESSARD, 2014, p, 19).

Assim, ser professor é uma atividade complexa, que exige, daquele que se propõe ser um docente, ter muito mais que conhecimento, necessita saber relacionar-se, ver o outro como aprendiz, ser em construção e do mesmo modo, se constituir como docente. Este texto quer analisar estas questões, além de buscar traçar a beleza da prática desta profissão.

O que significa ser professor hoje?

Dar sentido ao trabalho docente, demanda compreender, em que contexto está inserido a sua ação prática. Hoje o contexto é o mundo globalizado, uma vez que os espaços geográficos, nunca estiveram tão próximos e conectados, condição que favorece a inter-relação direta da economia, da política, do social e cultural de diferentes países.

Quando se considera o processo escolar, vê-se que a função do professor, encontra-se “subordinada” a agir neste mundo e adequar o seu ensino, o modo de educar, à configuração posta, num formato que, infelizmente, exclui e deixa à margem, àqueles que não estão no centro das oportunidades. Porém, e na mesma intensidade, pode-se considerar que a profissão professor, por ser o centro do processo escolar, pode conceber um caminho, que altere o modelo globalizado vigente e talvez, possa transformar esse processo.

Assim, o professor de hoje é um sujeito especial, é àquele que busca sentido, pois se vive um momento de incertezas. É preciso entender que este profissional é àquele, que tem diante de si, todo tipo de ser humano, já que sua profissão foi massificada e este fator demonstra, a extensão de sua responsabilidade e da ação estratégica que se possa traçar para se obter um trabalho de qualidade.

Do mesmo modo, é essencial lembrar, que o conhecimento fica obsoleto rapidamente e da condição de mutabilidade deste saber. Só aqui, vale perceber, que não cabe mais o professor, que se restringe em reproduzir conteúdos e transmitir culturas desenvolvidas por outros. Hoje, o professor precisa ser capaz de criar conhecimento, de produzir saberes.

Segundo Gadotti (2003, p. 22), a profissão professor é “genérica”, porque considera que o docente “precisa lutar contra a exclusão social, ser animador de grupos, organizar o trabalho e a aprendizagem dele e dos alunos; sua profissão têm relação com as estruturas sociais, com a comunidade”. Para este autor, o professor deve ser líder e ter muita autonomia.

Outra característica do professor de hoje, ainda é o domínio das mulheres no campo docente. Cada vez mais é a mulher, protagonista, nas relações sociais, de

trabalho, na política e economia. Para Gadotti (2003, p. 23), a participação da mulher na sociedade significa avanço social e desenvolvimento humano.

Acrescenta-se a esse quadro, o fato de que essa profissão tem um baixo salário, é um setor não produtivo, apesar de ser essencial para a atividade humana. Por outro lado, é a profissão que pode revolucionar as ações e propiciar mudanças, pois advém da relação direta com pessoas e desta proximidade, pode-se ampliar mentes, pensamentos, reflexões e naturalmente gerar novas ações.

Diante desse contexto, o discurso que emerge, no meio educativo é de que o professor, para enfrentar a complexidade social atual, necessita ser diferente. Mas, de toda discussão e reflexão não fica claro, o como, o porquê e em que direção deve-se mudar.

Não há nenhum estranhamento, quando Imbernón (2011, p. 111), pontua que, “nos últimos tempos não apenas os profissionais da educação, mas também as instituições educativas deem uma sensação de desorientação que faz parte do desconcerto que envolve o futuro da escola e o conjunto da profissão”. Isto porque, segundo este autor, os sistemas tendem a se burocratizar, ação que formaliza a prática educativa, além de submetê-la a modelos mais intervencionistas, que impedem a autonomia e a democracia real, não permitindo uma formação colaborativa.

Se não há direção clara a se trilhar, não se tem o sentido de onde se quer chegar.

Se o professor do século XIX precisa ser superado, pois o docente não deve ser um mero executor de conteúdos, se o conhecimento não pertence somente à Educação, o professor precisa “assumir uma postura *mais relacional*, dialógica, cultural, contextual e comunitária”, como bem diz Gadotti (2003, p. 25). Não basta conhecer os conteúdos científicos e acumulados historicamente, é necessário transcender esses saberes e considerar os conteúdos procedimentais e atitudinais, que ponderam sobre ações relevantes, no que tange à transformação premente da profissão.

Para isso, sob o olhar de Imbernón (2011, p. 112), a formação de professores tem que ser criteriosamente, analisada, pois somente a partir dos próprios professores, se poderá estabelecer mecanismos de reajuste profissional, para

que suas práticas, não se limitem somente à sala de aula e às escolas, já que a profissionalização e o desenvolvimento profissional, do grupo de docentes, estão acoplados, também, a causas trabalhistas e sociais, que devem ser enfrentadas em diversos foros.

Para Imbernón (2011, p. 113), os professores precisam superar a dependência profissional, necessitam realizar o que são capazes de fazer, sem contar que outros pratiquem por eles. Carecem de um projeto curricular comum, organizativo, que vá além do compromisso meramente técnico, um projeto que garanta o desenvolvimento pessoal, profissional e social de cada um deles.

Contreras (2012, p. 82), ao se referir à profissionalização dos docentes, contribui com o termo “profissionalidade”. Em sua definição, “profissionalidade se refere às qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo”. Segundo ele, não se trata de “descrever o desempenho do trabalho de ensinar, mas também expressar valores e pretensões que se deseja alcançar e desenvolver nesta profissão”. Sob seu ponto de vista, quando se fala em profissionalidade, não significa expor qualidades de um bom professor, de um bom ensino. Para ele, pensar desta forma é o mesmo que “transformar outra vez o ensino em um catálogo de atuações externamente impostas” (CONTRERAS, 2012, p. 82-83).

Assim, dimensionar a competência do professor, para Contreras, está na forma como se dá a interpretação de como deva ser o ensino, bem como sua finalidade e maneira de resolvê-la em suas condições específicas.

Segundo Perrenoud (2001, p. 139), o professor, além dos conhecimentos, “que são representações organizadas da realidade ou do modo de transformá-la”, precisa desenvolver competências que, para ele, “são capacidades de ação”. Afirma que:

Assim como não podemos conceber o profissional como um simples especialista que segue uma determinada rotina, sem pensar muito no que está fazendo, não podemos imaginá-lo como um simples detentor de saberes que se limita a colocá-los em prática. Ou melhor: não podemos pretender agir como se essa implementação fosse algo

natural, pois é eminentemente problemática e exige outros recursos. Sem essa *capacidade de mobilização e de atualização dos saberes*, não há competências, mas apenas conhecimentos (PERRENOUD, 2001, p. 141).

Nóvoa (2009) diz que é impossível definir “o bom professor”, a não ser, segundo ele, pelas intermináveis listas de competências, que só pelo fato de serem enumeradas, tornam esta tarefa insuportável. Diferente de outros autores, acredita que se possa sugerir, algumas disposições, que deva ter o docente, diante do seu trabalho na sociedade contemporânea.

Ao sugerir um novo conceito, disposição, pretendo romper com um debate sobre as competências que me parece saturado. Adopto um conceito mais «líquido» e menos «sólido», que pretende olhar preferencialmente para a ligação entre as dimensões pessoais e profissionais na produção identitária dos professores (NÓVOA, 2009, p. 3).

Assim, apresenta uma predisposição necessária que não deve ser natural, e sim construída, sob uma perspectiva cultural, numa “profissionalidade docente” que não pode ser apartada da construção de uma “pessoalidade do professor”.

Pode-se notar que o que há de comum, entre a maior parte dos autores é que a competência do professor transcende os conhecimentos, o domínio de habilidades, técnicas e recursos para a ação didática. Exige competências profissionais, que segundo Contreras (2002, p. 83), são mais complexas que “combinam habilidades, princípios e consciência do sentido e das consequências das práticas pedagógicas”.

Desse modo, ser professor nos dias atuais, demanda uma nova relação do professor com a sua profissão, significa repensar o seu papel, enquanto aquele que decide e é capaz de gerar e conceber um processo curricular, que integre o direito de aprender do aluno e o seu próprio, inseridos em um mundo complexo e mutável. Além do mais, a escola, como sinaliza Roldão (1998, p. 10) deve ser, o “locus privilegiado para a gestão das dialéticas curriculares e o gerador de novas culturas educativas”.

Parece assim evidente, a revisão de conceitos imbrincados nos papéis e lógicas do trabalho dos docentes, visto que os estudos vigentes, apontam para o trabalho colaborativo e sistemático na busca da qualidade de ensino. No mesmo formato e pensamento, as formações devem ser reconsideradas, visto que há de se reposicionar o “formar para”, de acordo com uma nova situação pontual, ou conforme alguma alteração na escola ou ainda, que surja algo dentro do sistema para ser acomodado.

Para Roldão (1998, p. 10), reconceptualizar as formações, trata-se de “formar em” e de “formar com”, num processo colaborativo, por parte dos profissionais envolvidos, em situações contextualizadas, nas quais os professores assumem seus papéis e tomam iniciativas, mobilizam recursos e saberes, que propiciem, de fato, formar-se no decorrer do todo o seu percurso e de seu desenvolvimento profissional.

Metodologia

Esse texto, como já foi dito anteriormente, configura-se num recorte de uma investigação qualitativa, cuja abordagem foi de estudar o sujeito dentro do seu campo de trabalho, conhecer sua concepção de seu próprio trabalho, enquanto docente, comparar e compreender sua atuação num espaço de tempo diferenciado.

Esse estudo teve por fim analisar como as mudanças do trabalho da docência afetam a profissionalidade de docentes do Ensino Fundamental I, com tempos diferentes de atuação. Tratou-se de uma pesquisa descritiva e que buscou relacionar as diferentes variáveis encontradas no percurso da investigação e conceber o desenvolvimento profissional do professor.

Para a realização dessa análise buscou-se uma rede municipal, de uma cidade do interior do Vale do Paraíba Paulista, que atendesse os requisitos necessários da proposta desse trabalho. Esta pesquisa foi realizada em uma escola municipal e assim se fez, porque a cidade não conta com escolas estaduais trabalhando com o segmento, delimitado para esse estudo.

Dentre os requisitos condicionantes dessa busca, estão: o fato de se considerar o segmento determinado no objetivo dessa investigação, ou seja, o Ensino Fundamental I e professores que contemplassem o tempo de atuação delimitado para esse estudo. Assim, a pesquisa ocorreu em uma rede municipal, que conta com 13 escolas de Ensino Fundamental I e possui 205 professores do segmento aqui estudado.

Uma vez feita a opção dessa rede, buscou-se professores que tinham as condições necessárias e que atendessem este exame. Para que essa busca ocorresse, aguardou-se a aprovação do Comitê de Ética e a consonância da instituição para a realização dessa pesquisa.

Desse modo, após o contato com as diferentes escolas, a especificação do trabalho a ser desenvolvido e convites, foi possível demarcar professores de uma mesma unidade escolar, do segmento em análise, que se propuseram a aceitar o convite e porque atenderam o tempo de atuação, quesito importante na seleção dos pesquisados.

Assim, após convite e aceitação, seis professores se dispuseram e atenderam os quesitos concernentes ao estudo em questão. Para a efetivação da coleta de dados, organizou-se dois grupos de docentes. Um grupo com profissionais que tivessem a experiência de 3 a 5 anos e outro com um tempo de atuação entre 15 a 20 anos, para que se pudesse delinear, de modo comparativo, o que é ser professor hoje e vinte anos atrás.

Todos os professores foram convidados a participar da pesquisa e selecionados dentre os professores de uma mesma rede municipal. Porém, os que aceitaram participar estão inseridos em uma única escola do município, da zona urbana, que conta com 20 professores, sendo eles, dezoito do ensino regular e dois professores de Educação Física.

É interessante destacar que outros professores queriam participar da pesquisa, porém não contemplavam os itens elencados para esse trabalho.

O instrumento utilizado foi a entrevista, que segundo Ruiz (1976, p. 51) “consiste no diálogo com o objetivo de colher, de determinada fonte, de determinada pessoa ou informante, dados relevantes para a pesquisa em andamento”.

A entrevista foi feita na modalidade de História de Vida Focal, que permite ao sujeito colocar de forma livre o modo, pelo qual, ele percebe o seu percurso na construção, no caso, de seu desenvolvimento profissional.

Optou-se pela entrevista do tipo de História de Vida Focal porque se acreditou que esta abordagem oferece a compreensão profunda do vivido, pois propicia ao sujeito a descoberta, a exploração bem como a análise, do modo como as pessoas entendem seu passado e o como “vinculam sua experiência individual a seu contexto social, interpretam-na e lhes dão significado (BELLATO et al, 2008, 849)”.

Segundo Silva et al (2007, p. 20), a História de Vida Focal é um método que relaciona duas perspectivas metodológicas, estritamente interligadas, que podem ser adquiridas por documentos ou por técnica de captação de dados. Associadas às duas perspectivas está a produção de sentido que dá significado e relevância à aplicação deste método.

Segundo Silva et al (2007, p. 29), esse método tem início com o desejo do entrevistado de contar sua vida. Consiste em uma entrevista em que o sujeito conta sua história do jeito que achar melhor. A seleção deste sujeito é feita a partir da relação do pesquisador com o sujeito, num contexto em que este indivíduo demonstre o seu desejo de participar.

A pesquisa foi realizada por meio de questões predefinidas, previamente elaboradas, que serviram de roteiro, para se captar a história de cada um dos entrevistados, nas quais se buscou características da profissionalidade docente em cada uma das entrevistadas e as implicações destas na prática.

As entrevistas foram gravadas em “mídia digital”, transcritas e analisadas sob a fundamentação teórica advindas de autores como Tardif e Lessard (2014), Perrenoud (2001), Contreras (2002, 2012), Nóvoa (2009) e outros.

Para a garantia do anonimato das professoras participantes atribuiu-se nomes fictícios que estão relacionadas da seguinte forma: professoras com o tempo de atuação de 3 a 5 anos: Aline, Ana Clara e Talita e para as professoras com o tempo de atuação de 15 a 20 anos designou-se os seguintes nomes: Maria Luiza, Eliana e Ariadna. Também se atribuiu outros nomes para maridos, filhos e amigos, quando estes eram citados.

Os dados obtidos nas entrevistas, feitas individualmente, tiveram o início de apreciação, de forma criteriosa, por meio de análise de conteúdo, que se trata de um instrumento metodológico, que permite a interpretação dos discursos, no caso, das professoras entrevistadas por meio de inferências e dedução das subjetividades das narrativas. Esta abordagem se fez sobre a fundamentação teórica de Bardin (2016, p. 125) que apresenta três diferentes fases da análise de conteúdo: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados.

Após a transcrição das entrevistas, buscou-se as falas semelhantes e divergentes para que se pudesse estabelecer as categorias de análise. A princípio, na configuração inicial da discussão quatro categorias foram designadas, que se referem aos discursos das professoras entrevistadas. No próximo item, apresenta-se uma discussão preliminar e pequena parcela do que este estudo investigativo evidencia quanto à profissionalidade dos docentes.

Resultados e discussão preliminares

Dentre as primeiras categorias, que se evidenciaram no estudo, encontrou-se a questão da profissionalidade e as implicações desta, na prática do professor, o interesse profissional que, a princípio, não foi o de seguir o magistério como carreira, as mudanças sociais que invadem a escola e oferecem um formato diferente para a função do docente, além da relação profissão professor e valorização profissional.

Quando se trata da profissionalidade, as professoras parecem esquecidas ou ainda não conseguem vislumbrar, que o que é preciso trabalhar em sala de aula, ou além dela, são os conteúdos, que ultrapassam o conhecimento acumulado historicamente. Isto porque, como já se explicitou anteriormente neste texto, mais que o saber conceitual, o aluno requer o saber procedimental e atitudinal.

O que na escola tradicional, que tinha o professor, como detentor dos saberes conteudinais, que cabia ao aluno, a responsabilidade de aprender, hoje, não satisfaz e nem acolhe mais a aprendizagem do aluno, visto que o professor é considerado como um profissional, que ensina o outro a aprender, já que o saber

está disponibilizado. A seguir, está uma das falas das professoras, que confirma esse pequeno recorte do discurso.

Pra mim [...] ser docente, hoje, com a realidade que eu me encontro [...] é algo meio complexo, [...] a gente aprende na faculdade, num primeiro momento, que a gente vai transferir conhecimento e na verdade [...], a gente dá educação, a gente transfere o conhecimento, é tudo com a gente (Prof^a. Talita).

Assim, entende-se que o saber profissional do professor não pode se restringir a um conjunto de conhecimentos científicos e metodológicos. Vê-se na fala da professora a compreensão desta máxima. Em consonância a esse pensamento, entende-se que, o conhecimento profissional do professor deve ser resultado da “mobilização complexa, organizada e coerente de todos esses [conhecimentos] em torno de cada situação educativa concreta, no sentido da consecução do *objetivo definidor da ação profissional* – a aprendizagem do aluno” (ROLDÃO, 2005, p.18).

Se mobilizar significa conhecer e se compreende, o agir conforme a situação demandar, ao se refletir sobre as qualidades do professor, visualiza-se na fala das professoras, o contraste, o modelo tradicional, o distribuidor de um saber restrito e o professor mediador, qualidade essencial ao profissional de ensino, que busca a profissionalidade docente.

Ser docente [...] não é só passar o conhecimento. [...] É passar sim, os valores mesmo morais, éticos, porque é o que está se perdendo, [...] a luta da gente diária é contra isso. Que vem de casa com uma estrutura diferente. E ao mesmo tempo, sem essa falta de respeito pelo outro, pelo ser humano mesmo (Prof^a. Ana Clara).

Se o objetivo central desse trabalho é desvendar se as mudanças do trabalho da docência afetam a profissionalidade dos docentes, do Ensino Fundamental I, os discursos das professoras entrevistadas traduzem, ao menos, a percepção de que algo mudou e com isso, sentem que, por consequência, a prática deve ser outra.

Diz Sacristán (1999, p. 65), que o conceito de profissionalidade significa uma constante elaboração e necessita ser contextualizado em seu momento histórico e na realidade social vigente, a qual o sistema escolar tem a intenção de legitimar.

Segundo Morgado (2011, p. 797) são três elementos essenciais para o desenvolvimento da profissionalidade docente: competências profissionais, cultura e identidade profissional. As competências profissionais se consubstanciam na ação do ensinar, a identidade profissional está relacionada à cultura, valores e práticas específicas da profissão. São estes elementos, diz ele, que permitem ao docente sentir-se integrante de um grupo profissional, uma vez que, sua identidade se constrói por meio das relações que estabelece com os seus pares. Diz a Prof^a. Eliana, “[...] a equipe também é muito importante. [...]. Porque sozinha a gente não faz o nosso trabalho em sala de aula. Tem que ter companheirismo”.

E quando Morgado (2011, p. 798) traz o conceito de identidade, argumenta que a construção da identidade docente, não pode ser desassociada dos valores de cada sujeito, da sua história de vida, das experiências que vivencia, ao longo de sua formação; a identidade é um processo contínuo, que se constitui diferente em distintos momentos da vida. Para ele, não se deve falar de identidade, e sim, em identidades construídas pelos professores, pois estas serão consequência da “multiplicidade de aspectos que se inter cruzam e interpenetram, num processo permanentemente desenvolvido em um dado contexto histórico-social” (FIGUEIREDO, 2010, p.154). Contam as professoras:

Eu quero ser um professor, que eu não tive (Prof^a. Eliana).

Foi pelo interesse [...] pela viabilidade de você poder trabalhar e seu filho estar junto, tá perto (Prof^a Ana Clara).

Eu fui porque eu gostava de criança e achava que o magistério era o único profissionalizante (Prof^a. Ariadna).

Foi por causa da pressão do meu marido sobre mim, que eu tomei uma decisão, senão eu estava até hoje lá, 24h, dentro do hospital. [...] hoje estou bem mais feliz, bem mais feliz (Prof^a. Aline).

Daí a gente descobriu que meu filho era autista [...]. Eu vou fazer Pedagogia pra eu ajudar meu filho (Prof^a. Talita).

Precisava trabalhar e como eu gosto de criança, gosto de Filosofia, Psicologia, aí eu entrei para o Magistério (Prof.^a Maria Luiza).

Nesse ínterim, é importante destacar, o que Sacristán (1999, p.67) denomina profissionalidade ideal. Diz que profissionalidade ideal, pode advir de valores, currículos, práticas pedagógicas ou a avaliação, implícitas ao trabalho docente, em torno do papel do professor ideal e que, por vezes, pode resultar em conflitos da ação do professor e as expectativas familiares. A família educacional tem sido convidada e se encontra assoberbada de funções, que antes não lhes eram atribuídas e que dificultam as ações do professor. As professoras, protagonistas desta análise, salientam como ocorre este problema na prática e relatam os obstáculos, que se avolumam no processo de ensino e de aprendizagem. São pais difíceis, que cobram dos professores, posturas relativas aos seus próprios papéis.

Nesse pensamento, é interessante questionar: será que as mudanças advindas das transformações políticas, sociais, econômicas, intrínsecas ao mundo contemporâneo, têm modificado a escola? Em que medida estas mudanças afetam o trabalho dos professores? Estas modificações são passíveis de propiciar esperança, otimismo e despertar as capacidades dos professores?

São elas que relatam estas perspectivas:

Ser professora? [...]. Eu gosto muito. [...]. Por mim eu ficaria até em casa, só preparando coisa de escola, mexendo coisa de escola. Eu gosto muito, de dar aula e estar com eles ali. (Prof.^a Ariadna)

Pra mim é um desafio, porque a gente pensa que tá preparado [...] os alunos, eles nos pegam de surpresa [...] com uma resposta inesperada, [...] com uma dúvida que você jamais pensou [...] eles nos colocam em dúvida [...] (Prof.^a Aline)

E... de repente, os homens deixaram o cabelo crescer, os Beatles, discoteca, mulherada arrancando a roupa na rua, a Leila Diniz desfilando lá em Copacabana barriguda, quer dizer, houve uma revolução muito grande (Prof.^a Maria Luiza)

Nunca pensei assim que o professor era algo tão nobre, tão grande quanto eu vejo hoje. Porque eu acho que a gente tem a capacidade de salvar o mundo desse caos que tá (Prof^a. Talita).

Eu percebo que a gente não é só professor, a gente é psicólogo, a gente é mãe, a gente é amigo. [...] é fácil chegar na sala, passar na lousa, aprendeu, aprendeu, não aprendeu, tchau (Prof^a. Ana Clara).

Os pais deixam os filhos mais à vontade, então o que está deixando pra gente? Que é o papel do pai, educar. Eles estão confundindo a parte de educar e ensinar. Então, esses pais, esses alunos estão chegando pra nós, [...] sem princípio nenhum desses da sua casa (Prof^a. Eliana).

Nas falas das professoras evidencia-se a contradição, a diversidade, a reflexão, a afetividade, o compromisso, o cultivo do saber, a nobreza do trabalho do professor, elementos presentes na história de vida de cada uma delas, e por consequência, nas inter-relações entre elas. Diz Goodson (2008, p. 13) que, “para entender o social e o político é preciso antes entender o pessoal e o biográfico”, pois assim, se reconhece o valor das “missões pessoais e das trajetórias biográficas dos professores”, que ao longo de todo o processo, buscam a profissionalidade docente.

E ao se empreender pelos caminhos da profissionalidade docente, a profissão professor enfrenta desafios. Dentre eles, está a questão, da valorização profissional. O não reconhecimento social, a perspectiva do trabalho docente e a fragilidade do profissional de ensino, surgem nas narrativas das professoras. Ao contarem suas histórias, deixam transparecer o sentimento de vulnerabilidade, quando pais e alunos, questionam sua autoridade, desrespeitam, ou ainda, ao se depararem com a indisciplina na sala de aula. Também se manifestam em suas falas, a necessidade de serem preparadas para a mudança, o fato de não serem valorizadas pela comunidade e por terem de pugnar com críticas, que advêm de diferentes setores da sociedade.

Eis o narrar das entrevistadas:

Ter respeito, hoje ninguém respeita professor nenhum, você não vê isso. Isso já vem do próprio pai, da Educação que eles tiveram, então, está tudo perdido nesse campo (Prof^a. Maria Luiza);

A valorização profissional [...] pelas reportagens, eles tocam muito na questão financeira. Isso pesa? Pesa muito. [...] a valorização do professor, é preparar o professor para esse avanço que está tendo no decorrer dos anos, nessa mudança que tem (Prof^a. Aline);

A gente não é valorizada, eu acho que a gente é simplesmente taxada como um número (Prof^a. Eliana);

A valorização profissional do docente é mais assim, [...] não vem a dizer sobre dinheiro, [...] se for a gente ver esse lado, ninguém ia ser professor. Eu acho que é ver que as crianças estão aprendendo, que encontra com você, lembra de você daqui cinco, seis anos (Prof^a. Ana Clara);

Tem a valorização financeira, mas eu acho que é mais do que isso. [...] para mim a valorização é quando o lugar que você está inserido, que você está trabalhando, enxerga o que você faz (Prof^a. Talita);

Na Educação parece que todo mundo manda [...]. Faz uma reunião, os pais ali, já faz umas perguntas, questionando [...]. A gente está bem desvalorizada nessa parte (Prof^a. Ariadna).

Segundo Vasconcelos (1995, p. 49), os professores não estão sabendo encontrar o novo sentido da profissão, especialmente, no que se refere ao desgaste profissional desta função. Para ele, o que vai dar sentido à profissão é a esperança de poder dar um formato diferente ao cenário educacional e, da escola contribuir para uma sociedade mais humana. Diz o autor, “o mesmo movimento que recupera o sentido do trabalho do professor é o que dá sentido ao estudo para o aluno. Estamos no mesmo barco; daí a importância de ver no aluno – e na comunidade – um aliado” (VASCONCELOS, 1995, p. 49).

Para contar esta história, de um modo diferente, é indispensável a mudança, que significa, ganhar competência, qualidade, para se alterar o rumo desta história.

Considerações Preliminares

Para encerrar essa reflexão e, como já referido no início deste texto, no recorte desta pesquisa, buscou-se apontar, perspectivas, no que se refere, aos caminhos do desenvolvimento profissional e da profissionalidade docente, de professores do Ensino Fundamental I, em diferentes tempos de atuação.

De início, pode-se destacar a profissão professor e as fragilidades que envolvem esta função, a subjetividade nas falas das professoras, que fazem emergir, a complexa tarefa de realizar seu trabalho, diante das contradições e mudanças presentes no cotidiano.

Também é fato, que os relatos mostraram, que as relações e condições de trabalho se modificaram e é o professor a figura central nessa mudança. Se de um lado, precisa ministrar seus conteúdos, de outro, precisa administrar tais conteúdos, para um alunado diferente, com outros objetivos.

Do mesmo modo, constatou-se que a escola ainda é a instituição privilegiada que transmite os conteúdos acumulados historicamente, que o professor é herdeiro desta cultura e o fiel depositário deste conhecimento, porém, hoje, não cabe mais o professor, que fica restrito ao saber conceitual. Como intelectual que é, necessita desenvolver no outro, a criticidade, a capacidade de aprender, assim como, trabalhar os conteúdos procedimentais e atitudinais.

Além disso, verificou-se que, o mundo se apresenta em constantes transformações, que estão cada vez mais, aceleradas, caracterizadas por uma compressão de tempo e espaço, distinta pela diversidade cultural, diferenciada pela complexidade tecnológica e constituída por uma sociedade marcada pela insegurança e incerteza. Tais mudanças, no modo de ser e viver do homem, desestabilizam quem precisa ensinar e formar crianças e adolescentes. Assim, professores e pais, que estão estritamente ligados na tarefa de orientar os pequenos e jovens, encontram-se desconcertados, diante desse universo incerto e da obrigatoriedade, de reelaborarem seus papéis sociais e pedagógicos.

Assim sendo, o professor é aquele profissional, que precisa buscar um novo sentido para o seu trabalho e o profissional competente, não pode ser indiferente a todas essas questões. Precisa indagar o significado do seu trabalho e ao fazê-lo

considerar que, sua ocupação se realiza com seres humanos e que estes buscam sentido em tudo que fazem.

Dessa forma, o professor precisa ensinar o saber pensar, o pensar globalmente, visto que as informações envelhecem rapidamente. E pensar, aqui neste estudo, significa compreender a realidade. Não vale pensar, “pensamentos já pensados”.

O ser professor, a boniteza de sê-lo e se constituir como tal, está na riqueza do compartilhar conhecimentos, de educar para a ética do gênero humano, de respeitar e propiciar um projeto solidário, no modo de ser de cada um e na relação com o outro. Entende-se que a boniteza de ser professor está na preciosidade, do desafio constante em alcançar, a diversidade de cores, de espaços e tempos, presentes em sua atividade.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023**: informação e documentação: referências: elaboração. Rio de Janeiro, 2002.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 10520**: informação e documentação: citações em documentos: apresentação. Rio de Janeiro, 2002.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BELLATO, R. et al. **A história de vida focal e suas potencialidades na pesquisa em saúde e em enfermagem**. Rev. Eletr. Enf. [Internet]. 2008; v.10, n. 3, p. 849-856. Disponível em: <<http://www.fen.ufg.br/revista/v10/n3/v10n3a32.htm>> Acesso em: 04/12/2016.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. Revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira Selma Garrido Pimenta. São Paulo: Cortez, 2002.

_____, J. **Autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. Revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira Selma Garrido Pimenta. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FIGUEIREDO, Z. C. Experiências profissionais, identidades e formação docente em educação física. **Revista Portuguesa de Educação**. Lisboa, v. 23, n. 2, p. 153-171, 2010.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho**: ensinar e aprender com sentido. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

GOODSON, I. F. **As políticas de currículo e de escolarização: abordagens históricas.** Petrópolis: Vozes, 2008.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 10ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** Trad. Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011 (Questões da nossa época, v. 14).

MORGADO, J. C. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im) possibilidades. **Ensaio: aval pol. públ. Educ.** Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 793-812, out.-dez., 2011.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista Educacion**, Espanha, n. 350, 2009. Disponível em: <http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf> Acesso em: 21/7/2016.

PERRENOUD, P. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza.** Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ROLDÃO, M. do C. Formação de professores, construção do saber profissional e cultura da profissionalização: que triangulação? In: ALONSO, L.; ROLDÃO, M. C. (Coord.). **Ser professor do 1º ciclo: construindo a profissão.** Coimbra: Edições Almedina, 2005.

_____. Que é ser professor hoje? – a profissionalidade docente revisitada. **Revista da ESES.** Nova Série. n. 9, 1998, p. 79-87.

RUIZ, J. A. **Metodologia Científica: guia para eficiência nos estudos.** São Paulo: Atlas, 1976.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão Professor.** Tradução de Irene Lima Mendes, Regina Correia, Luísa Santos Gil. 2. ed. Portugal, Porto Editora, 1999.

SILVA, A. P. et al. **“Conte-me sua história”: reflexões sobre o método de História de Vida.** 2007, v. 1, n. 1, p. 25-35. Disponível em: <http://docplayer.com.br/90475-Conte-me-sua-historia-reflexoes-sobre-o-metodo-de-historia-de-vida.html>> Acesso em: 04/12/2016.

TARDIF, M. LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Tradução de João Batista Kreuch. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VASCONCELOS, C dos S. **Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito de transformação.** São Paulo: Libertad, 1995.

A TRAJETÓRIA DO MESTRADO PROFISSIONAL NA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*: DILEMAS, TENSÕES E CONQUISTAS

Ana Carolina da Silva Rocha
Ana Maria Gimenes Corrêa Calil

Estudos e pesquisas recentes sobre a modalidade de pós-graduação profissionalizante, o Mestrado Profissional – MP têm retomado a trajetória constitutiva desse curso no Ensino Superior brasileiro. Conhecer e discutir essa trajetória se faz necessário, tanto por aqueles que acreditam numa nova possibilidade de mestrado, mais voltado para o aperfeiçoamento profissional, como pelos possíveis mestrandos desse curso. Assim, é de suma importância desvelar para eles conceitos e crenças pautadas em disseminações errôneas sobre a estrutura, titularidade e currículo do MP, bem como conhecer a “carga” de desinteresse e de resistência ao contexto de que irão fazer parte.

Tal modalidade de mestrado, voltado para a prática e desenvolvimento profissional, desde sua idealização até sua efetivação gerou tensões, dilemas, rejeições e outros sentimentos aos acadêmicos mais conservadores, de 1965 em diante (FISCHER, 2005). Essa configuração de reflexões, resistências e debates direciona o foco deste estudo.

Dessa maneira, a pesquisa da qual foi extraído este capítulo está organizada em partes. Na primeira delas buscou-se contextualizar a pós-graduação no Brasil, sobretudo o *stricto sensu*, apresentando sua implementação e seus desafios no contexto brasileiro. Na segunda parte, apresenta-se a origem do Mestrado profissional no meio acadêmico, bem como suas lutas sociais, desafios a respeito das legislações e aceitação pelos acadêmicos, e uma reflexão sobre o seu período de latência, entre 1965 e 1995. Em seguida, conjuntamente com pesquisadores

da área, fundamenta-se o ponto de vista da pesquisadora acerca da trajetória do Mestrado Profissional. Em suma, pretende-se corroborar a discussão realizada sobre o MP por estudiosos e pesquisadores, bem como construir sua trajetória histórica no país e discorrer sobre os principais dilemas, tensões e conquistas que permearam todo esse processo de idealização, implementação e efetivação, muitos dos quais ainda presentes na atualidade. Foram estudados autores como Cury (2005), Fisher (2005), Ribeiro (2005) e André (2010; 2017), que corroboram a proposta do estudo.

História da Pós-graduação em Educação no Brasil

Na trajetória histórica da educação do Brasil o interesse sobre as diferentes etapas do ensino (básico e superior) repousa há bem menos que um século, pouco tempo para se garantir políticas públicas educacionais eficientes em igualdade de direitos e qualidade. É possível dizer que isso ocorre devido ao contexto histórico em que o país foi descoberto e a suas raízes colonizadoras, pois o Brasil apresentava “[...] uma realidade e uma cultura que não privilegiavam a formação de intelectuais” (NEUENFELDT E ISAIA, 2008, p. 86). O direito à educação era para uma minoria da população e, principalmente, para a população rica, fato que segregou por muitos anos a formação intelectual dos brasileiros, já que a maioria estava distante da riqueza.

Assim, a Pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, que existe há 52 anos, não demonstrou diferença em sua implementação, estruturação e oferta do ensino básico, pois o mestrado e o doutorado não eram vistos como emergentes, em 1965, e mesmo antes, nem para os abastados. A formação *stricto sensu* no país “[...] se dava, até então, apenas para os filhos das famílias mais ricas que tinham condições de enviá-los às Universidades do exterior” (NEUENFELDT, ISAIA, 2008, p 86-87). Como não era prioridade no país nesse período, a implementação dessa modalidade de pós-graduação ocorreu a passos vagarosos, na sociedade.

Dessa maneira, as mudanças que ocorreram a respeito da Educação Superior – pós-graduação – só aconteceram devido às lutas e movimentos sociais de cada período histórico, os quais, posteriormente, se unem à necessidade econômica

do país, como afirmam Córdova, Gusso e Luna (1986, p. 1, *apud* NEUENFELDT e ISAIA, 2008, p. 86):

A gênese dos estudos pós-graduados no Brasil se confunde, em primeiro lugar, com as lutas pela formação da comunidade científica brasileira e pela constituição de seus espaços institucionais; e, só mais tarde, se entrelaça à Universidade com o surgimento da consciência de que o país se embarçava nas teias da dependência tecnológica.

As dificuldades encontradas pela educação superior brasileira na pós-graduação derivam de lutas e movimentos sociais voltados para a consolidação de uma comunidade científica (corpo docente, espaços educativos, pesquisa, entre outros), e somente depois dessa conquista essas movimentações se voltam para o desenvolvimento econômico, tecnológico e da própria pesquisa científica.

Ferraro (1970, *apud* SOUSA e BIANCHETTI, 2007, p. 392), ao indagar “O que vem primeiro: a pós-graduação gera a pesquisa ou o inverso?”, discorre sobre esse período de consolidação e preocupação por parte dos acadêmicos. O mesmo autor afirma que a “[...] pesquisa poderia até decorrer do ensino, mas a área era pobre em pesquisa. Isso predominou até o final da década de 1980”, pois a pós-graduação estava sendo gerada, principiante área de desejo da academia e da sociedade, e sua maior preocupação estava na aquisição do direito de existir.

A publicação do Aviso Ministerial explicitado no Decreto de nº 977/1965 foi uma resposta aos movimentos sociais que aconteciam no país. Isso porque havia preocupação do governo em propor, mesmo que de forma preliminar, a concepção e os objetivos dos cursos de mestrados e doutorados em um documento oficial, dito lei. Esse documento contemplava o incentivo à pesquisa científica e à formação de professores de nível superior para alimentar o próprio sistema de pós-graduação brasileira (CURY, 2005).

O Aviso Ministerial, ao solicitar a regulamentação, aponta, em síntese, os três motivos fundamentais que exigem, de imediato, a instauração de sistema de cursos pós-graduados:

1) formar professorado competente que possa atender à expansão quantitativa do nosso ensino superior, garantindo, ao mesmo tempo, a elevação dos atuais níveis de qualidade;

2) estimular o desenvolvimento da pesquisa científica por meio da preparação adequada de pesquisadores;

3) assegurar o treinamento eficaz de técnicos e trabalhadores intelectuais do mais alto padrão para fazer face às necessidades do desenvolvimento nacional em todos os setores.

No entanto, antes do Decreto de nº 977/1965, que Cury (2005, p. 30) considera ser o principal influenciador e estruturante documento legal da pós-graduação do país, houve muitos movimentos sociais e lutas entre o estado e os intelectuais, na década de 1930 e em 1965. Discutiam-se o investimento, a organização e a regulamentação desse nível de estudo no Brasil, e defendiam-se princípios que atualmente ainda são colocados em pauta em grandes fóruns e discussões.

Ao fazer leituras a respeito desse período e depois dele, também se verificou que alguns documentos são significativos para a pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. Assim, as principais conquistas que se tornaram leis foram:

Decreto de nº 19.851, de 03/1931, que impôs a investigação científica em quaisquer domínios dos conhecimentos humanos;

Decreto de nº 21.321, de 06/1946, que aprovou o Estatuto da Universidade do Brasil;

Lei de nº 1.310, de 06/51, que criou o CNP – Conselho Nacional de Pesquisa, futuro CNPq, demonstrando a preocupação do governo com o desenvolvimento das pesquisas científicas de qualidade, e a CAPES (Coordenação Nacional de Aperfeiçoamento do Pessoal Docente), com o intuito de acompanhar as Universidades e Faculdades;

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1961; e

Decreto de nº 977/65, que definiu o modelo da pós-graduação.

No decorrer das conquistas legais acima citadas, saliente-se que, “[...] do ponto de vista político-pedagógico, muitas transgressões e até confrontos

evidenciam essa relação conflituosa” (SOUSA E BIANCHETTI, 2007, p. 392) entre o governo e aqueles que lutam a favor da pós-graduação brasileira. Mesmo com o reconhecimento de que o governo apresentava interesse na pesquisa científica e na Educação Superior como ferramenta para a solução de problemas nacionais, não se deixou de demonstrar também o interesse pelo controle dessa produção e das entidades que a promoveriam. No entanto, os pioneiros dessa luta permaneciam reivindicando a ampliação e a estruturação do Mestrado e Doutorado no país, numa concepção autônoma e com maior oferta para a população, como diz Beiguelman (1997, *apud* CURY, 2005, p. 9):

Eram poucas as universidades brasileiras onde era possível a realização de estudos de pós-graduação, além do que, nessa época, a pós-graduação brasileira, por seguir o modelo francês antigo, visava apenas ao título de Doutor. Não havia o Mestrado entre nós, e o título de Doutor, alcançado de modo exageradamente artesanal, era ostentado por um número muito reduzido de pessoas.

Percebe-se, na afirmação do autor supracitado, que as inquietações dos grupos pertencentes aos movimentos sociais da época ultrapassavam a busca por melhorias na estrutura organizativa da pós-graduação, como a criação e ampliação da oferta do mestrado. Evidenciava-se também uma crítica ao antigo modelo francês predominante no país em seus cursos de *stricto sensu*.

O Decreto nº 977/65 deixa clara a influência dos modelos americano e francês quanto às diretrizes para os cursos de Mestrado e Doutorado no Brasil. A justificativa apóia-se na experiência e na maior consolidação desse nível de estudo naqueles países. Sucupira (1980, *apud* CURY, 2005, p. 14) expressa e evidencia o conteúdo da citação acima:

[...] o parecer nº 977/65 não impôs um sistema de cursos estranho ao ensino superior brasileiro, mas veio ao encontro de experiências que já se generalizavam, embora vacilantes. Deu-lhes forma precisa, definindo uma sistemática que contribuiu decisivamente para o desenvolvimento da pós-graduação. Correspondeu, assim, a uma das exigências

profundas do movimento da reforma universitária deflagrado na segunda metade da década de 50.

Assim, a fim de ofertar a pós-graduação, as universidades teriam que buscar, no exterior, profissionais qualificados para ministrar e organizar seus cursos. Com a assinatura do Parecer nº 977/65, organizado pelo CFE – Conselho Federal de Educação – e pela CES – Câmara de Ensino Superior –, esse modelo estrangeiro ganhou mais força entre as academias. Isso porque passou a estruturar os cursos de pós-graduação com maior riqueza de detalhes, a fim de amenizar a discrepância existente entre as instituições que ofereciam os cursos de Mestrado e Doutorado ou aquelas que frequentemente confundiam a pós-graduação *stricto sensu* com cursos de especialização.

Outra conquista da pós-graduação brasileira na década de 60 foi a criação do GTRU (Grupo de Trabalho da Reforma Universitária), da CAPES e do CNPq. O GTRU foi criado com o objetivo central de pensar, discutir e propor ações às universidades e seus cursos, e ao governo e seus órgãos responsáveis. Como afirma Cury (2005, p. 15):

Em 1968 foi constituído o GTRU- o intuito de estudar melhores reformas da universidade brasileira como flexibilização administrativa, formação de recursos humanos... Foi formado centros de estudos regionais de pós-graduação. Pelo decreto 63.343/68. Tanto o CEF nº 977/65 quanto o GTRU são mencionados na lei de nº 5.540/68 imposto pelo governo militar.

Sendo o governo militar seu grande incentivador, apesar de suas características de governabilidade, propôs a criação desse mecanismo de discussão entre os intelectuais e o governo. Já a CAPES e o CNPq consolidaram a pós-graduação e aceleraram sua flexibilização, pois passaram a ser responsáveis pelo Decreto-lei nº 464/69.

Depois disso o Sistema Nacional de Pós-graduação experimentou enorme influência dos decretos e órgãos instituídos, o que favoreceu seu crescimento, e foi um dos fatores fundamentais para o grande desenvolvimento científico e

tecnológico do país, da década de 60 até hoje, pois, ao analisar as definições e características descritas no principal Parecer (nº 977/65), verifica-se que o desenvolvimento posterior na pós-graduação são desdobramentos do primeiro documento legal que estruturou esse nível de ensino. As principais estruturações foram: a durabilidade do curso, as disciplinas ministradas, o tipo de pesquisa destinada a cada nível de pesquisa, a importância da orientação de estudos (diretor de estudos) e a exigência de aprovação da pós-graduação pelo CFE, com normativas próprias.

O parâmetro de avaliação da pós-graduação foi uma das primeiras ações do CFE, mesmo que simplificado. Depois, várias discussões se mantiveram, de 1965 até 1974, a respeito das diversas complexidades da avaliação, estruturação, organização e flexibilização da pós-graduação brasileira.

Em 1974, na perspectiva de continuar com os avanços da pós-graduação, os pesquisadores, os intelectuais e os grupos criados para pensar e discutir sobre esse nível de ensino estimularam a criação do Conselho Nacional de Pós-graduação (CNPQ), que dentre suas funções contava com a elaboração de diagnóstico, análise e metas para a pós-graduação no país, por meio do PNPG (Plano Nacional de Pós-graduação), cuja intenção era favorecer possíveis mudanças e avanços para a pós-graduação (NEUNFELDT e ISAIA 2008). De acordo com a CAPES, já foram feitos cinco Planos Nacionais da Pós-graduação: 1975/1979; 1982/1985; 1986/1989; 2005/2010 e 2011-2020.

Em 1978 houve a primeira reunião anual presidida pela ANPED, para dar início a sua atuação e para discutir sobre a pós-graduação em educação, tanto mestrado quanto doutorado; porém, a oferta do doutorado era pouquíssima, e por isso foi tema de discussão na 2ª reunião, em 1979 (SOUSA e BIANCHETTI, 2007).

Após a homologação, a CAPES realiza a inclusão desse curso nas suas avaliações, e o acompanhamento acontece trienalmente, podendo ser avaliado de 1 a 7. Somente os cursos com nota acima de 3 podem continuar a ser ofertados. Essa nota é referente à produção científica e de conhecimento no período do curso. No entanto “[...] vale lembrar que até meados da década de 1990 os programas em consolidação não recebiam nota ou letra na avaliação”,

eram denominados “programas em desenvolvimento”, como afirmam Sousa e Bianchetti (2007, p. 402). Atualmente as avaliações feitas pela CAPES são discutidas criticamente, quando se trata da avaliação dos MPs.

Essa breve contextualização histórica da pós-graduação no Brasil difere um pouco em tempo, oferta, estruturação e investimento, quando se evidencia o nível de estudo da pós-graduação Mestrado Profissional, até então mencionado superficialmente nos documentos legais citados acima. Assim, conhecer a partir do macro (Pós-graduação) a especificidade do micro (Mestrado Profissional) facilita a compreensão da trajetória do MP.

Mestrado Profissional

No início de sua estruturação, o Mestrado Profissional fomentava desde sua origem a concepção de oferta de um curso de nível superior voltado a todos aqueles que não planejavam dedicar-se à carreira acadêmica de ensino e pesquisa, caso contrário poderiam cursar o mestrado acadêmico.

Dessa maneira o Mestrado Profissional brasileiro levou aproximadamente quatro décadas para dar início a sua própria trajetória de desenvolvimento, implementação, estruturação, organização e avaliação, mesmo que sua primeira descrição em documentos legais tenha ocorrido no parecer de nº 977/65, pelo então Ministro da Educação e Cultura, Flávio Suplicy de Lacerda (15/4/1964 a 10/6/1966), que sugeriu em termos legais a pós-graduação no setor técnico profissional, desde que envolvesse ampla fundamentação científica à aplicação de uma profissão, sem adentrar nos detalhes de estruturação e oferta desse tipo de formação profissional, termo usado na pós-graduação *stricto sensu* somente algum tempo depois.

Assim, como foi descrito na seção anterior, os cursos *stricto sensu* no eixo acadêmico se desenvolveram há mais tempo do que os de cunho profissional, devido às necessidades e períodos históricos da época de sua implementação.

No entanto, ao fim da década de 1980 e início da década seguinte, grupos de intelectuais e órgãos da fundação da CAPES intensificaram discussões sobre a efetivação de um mestrado destinado ao setor produtivo, pois já havia

preocupação sobre a flexibilização e modificação do curso de Mestrado Acadêmico ao setor profissional, já que os egressos dos mestrados convencionais permaneciam fora das academias. Tratava-se também de liberar o que estava latente no país desde 1965, como cita a CAPES em sua portaria:

[...] Considerando, portanto a necessidade e conveniência de implementar programas de mestrado dirigidos à formação profissional, bem como a possibilidade de acolhê-los de maneira natural no sistema de pós-graduação, completando-o em suas finalidades e preservando sua qualidade, a diretoria propõe que seja aprovada pelo Conselho Superior a implantação na Capes de procedimentos apropriados à recomendação, acompanhamento e avaliação desse tipo de curso: mestrado profissional e mestrado disciplinar ou acadêmico. É importante, entretanto, notar que se trata efetivamente de ativar um grau de liberdade que estava latente no sistema (CAPES, nº 47, de 17/10/95).

A citação acima evidencia o desinteresse, até então, dos órgãos governamentais e das instituições educativas para a oferta dessa modalidade de Mestrado. Somente a partir da portaria da CAPES de nº 47, de 17/10/95, que permitiu a flexibilização do Mestrado, prevendo os cursos de mestrados profissionalizantes e descrevendo algumas características específicas, essa modalidade foi permitida. Contudo, a maioria segue semelhantemente ao mestrado acadêmico, como se observa no trecho que segue:

[...] Essa identidade de nomenclatura, necessária para fins formais de titulação, não impedirá que na prática se venha a usar designações como para assegurar níveis de qualidade que sejam, ao mesmo tempo, comparáveis aos vigentes no sistema de pós-graduação e consistentes com as características específicas dos cursos (CAPES, nº 47, de 17/10/95).

A citação acima inicia a especificidade do MP no que diz respeito à diferenciação da nomenclatura entre os Mestrados, devido à solicitação dos grupos que discutiam assuntos pertinentes à pós-graduação, bem como das

universidades que ministravam os MPs. No entanto, somente a nomenclatura havia se alterado, pois a estruturação, a avaliação e o currículo continuavam semelhantes ao M.A. Isso porque as instituições, mesmo tendo a flexibilização oferecida como possibilidade naquela Portaria, não alterava seus cursos de MPs devido à falta de objetividade e clareza na Lei, como é possível observar:

O curso deverá articular as atividades de ensino com as aplicações de pesquisas, em termos coerentes com seu objetivo, de forma diferenciada e flexível. A existência de pesquisa de boa qualidade na instituição e de projetos em parceria com o setor produtivo, bem como a oferta de atividades de extensão, são requisitos essenciais ao credenciamento institucional para oferta desse tipo de curso (grifo nosso) (CAPES nº 47, de 17/10/95).

A citação acima marca o início da reflexão sobre a estruturação dos MPs, mesmo que de maneira iniciante sobre o que esperar da pós-graduação profissionalizante, pois os documentos legais nesse período de 1995 abrem espaço para interpretações das universidades, quanto à criação de seus cursos com autonomia.

No entanto, a partir de 1998 e na década seguinte as discussões sobre esse modelo de curso ampliou-se entre os grupos e órgãos criados para essa finalidade. Surge então a Portaria nº 80, de 16 de dezembro do mesmo ano, pela CAPES, formalizando o regulamento dos cursos de MP que já estavam em andamento. A Portaria oferece um pouco mais de clareza sobre o que se esperava dos cursos de MP, como avaliação, acompanhamento e validação do curso, bem como delimitações no currículo, no quadro docente, na pesquisa científica e em outros aspectos pertinentes à pós-graduação de cunho profissional. Quanto à avaliação desse programa, o parágrafo 1º art. 4º dispõe que:

§ 1º. O acompanhamento e avaliação de programas que ofereçam cursos de mestrado profissional serão efetuados regularmente dentro do que é previsto pelo sistema de avaliação da pós-graduação patrocinado pela Capes, em conjunto com todos os demais programas (CAPES nº80 de 16/12/98).

Embora o *caput* do artigo acima citado utilize as palavras “critérios pertinentes às peculiaridades dos cursos”, percebe-se que o inciso que determina os detalhes da avaliação não regulamenta como serão avaliadas as especificidades desse modelo de curso.

Em 2002 foram feitos os parâmetros para a análise de projetos de Mestrado Profissional, e foram abertas inscrições para as novas instituições que demonstrassem interesse em ter turmas de MP em seus espaços, como também surgiu o documento com os parâmetros para a avaliação, escrito por Claudio Oller em 23/8/2002. Esse documento resgata um pouco da historicidade do MP e sua relação com demandas de alunos. Como a especificidade dos cursos demandava a participação de profissionais do setor produtivo, as empresas financiariam os custos do curso em parceria com seus funcionários, caso houvesse interesse. Retirava-se, assim, qualquer tipo de financiamento por parte do governo, para esse tipo de curso.

Os indicativos de avaliação apresentados no documento acima citado constituem outro fator significativo de mudança e de análise posteriores:

[...] deverá ser objeto de particular incentivo pela Capes a implantação pelos Programas que oferecem mestrado profissional de sistemas regulares de acompanhamento dos egressos destes cursos, tendo em vista a utilização dos resultados desse acompanhamento para o ajustamento da concepção e condução de tais cursos (CAPES nº 47, de 17/10/95).

Como se pode perceber na citação acima, a importância dada ao acompanhamento dos egressos dos MP para servir de indicativo de avaliação do curso já apresentava, logo em sua implementação, aspecto de relevância, como agora, nesta pesquisa.

Em 2005 foram lançados os formulários específicos APCN – Aplicativo para Propostas de Cursos Novos de MP (APCN-MP), para já tentar incluir, preparar e efetivar o 1º Seminário destinado à discussão dessa modalidade de pós-graduação, denominada “Para além da academia”. O Seminário foi organizado e realizado na UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo, de 29 de março a 1º

de abril, para todas as instituições que na época ministravam o curso de Mestrado Profissional. Vale ressaltar, no entanto, que não havia MPE, até então.

No Seminário acima citado, o destaque foi o MP, porém foi contemplada a pós-graduação, a respeito da demanda, financiamento, estrutura e abordagem dos cursos, e a transferência do conhecimento para a sociedade e seus impactos. A inquietação de propor novos direcionamentos aos mestres e doutores formados nas academias foi um dos temas amplamente discutidos também nesse evento. Isso porque os participantes já evidenciavam que apenas um terço dos mestres migrava para a docência nas instituições superiores, e o restante se profissionalizava em outros setores. Assim, as discussões do seminário pleiteavam uma proposta de mudança na pós-graduação convencional.

No entanto, a profissionalização da pós-graduação propiciava discussão sobre diversos conceitos: estrutura, funcionalidade, destino da produção científica e a pesquisa como objeto exclusivo do setor produtivo da sociedade.

Dessa maneira o Seminário “Para além da academia” (2005), organizado pela CAPES, faz uma recomendação a todas as instituições presentes para que, quando da implementação do curso de MP, investiguem o perfil do candidato, já que ele tem características, objetivos e finalidades diferentes daqueles da pós-graduação comum.

Contudo, o Seminário ressalta também que as academias devem contemplar em seu currículo que o aluno pesquise, o corpo docente produza e a avaliação contemple os resultados específicos, como: o valor agregado ao aluno pelo curso, a aplicação do conhecimento específico, o destino do egresso, e uma apreciação do valor a ele agregado, após um tempo razoável de sua conclusão do curso (de preferência, dois anos).

Assim, ao fim do Seminário “Para além da academia” ficou a proposta de um evento anual com o intuito de discutir e refletir sobre os pontos de estrangulamento do MP no país, principalmente sobre sua avaliação, desvinculando-a de avaliação semelhante à do MA.

O Fórum Nacional da pós-graduação, de maio de 2006, em São Paulo, organizado por um Comitê composto pelos coordenadores e representantes de mestrados profissionais do Senac, IPT (Instituto de Pesquisas Tecnológicas) e

CEETPS (Centro de Educação Tecnológica Paula Souza) foi outro evento importante para o MP, pois incentivou ainda mais a discussão sobre as características e desafios desse tipo de pós-graduação. Estabeleceu o fórum anual para a sociedade, para possibilitar que os cursos inovem em ciência e em tecnologia, atendendo assim às exigências do país.

No entanto, de 1965 (parecer nº 977/65) até 1995 (CAPES nº 47, de 17/10/95), o Mestrado Profissional permaneceu latente, sem iniciativas de políticas públicas e sem incentivo à discussão, dentro das academias e fora delas, para sua efetiva construção. Assim, julga-se importante analisar pesquisas e estudos desse período histórico do MP, pois a discussão de sua implementação remete a esse “tempo negado” ao Mestrado Profissional, o que trará maior compreensão das dificuldades encontradas hoje pelo curso.

Período de latência do Mestrado Profissional

O Mestrado Profissional ficou três décadas estagnado, sem incentivo para reflexão e constituição pela academia. Compreender possíveis fatores que colaboraram para tal descrédito de políticas públicas torna-se fundamental nesse panorama contextual que aqui se constrói. A pesquisa faz parte desse contexto histórico cheio de conflitos, resistências, lutas, preconceitos e crenças, pois, com o “[...] formato e denominação polêmica, o MP esbarra na concepção acadêmica da pós-graduação, sedimentada por práticas e modelos tradicionais” (FISCHER, 2005, p. 25). Estudos de Fisher (2005), Menandro (2010) e André (2017) apontam alguns fatores que incentivaram esse período de latência do MP, sendo o apego e a supervalorização da pós-graduação convencional (Mestrado acadêmico, pois era o que estava mais consolidado na época) fonte primária dessa rejeição. Essas causas estão evidentes nos relatos de pesquisadores que vivenciaram esse período de discussão e estruturação do Mestrado Profissional, como cita Menandro (2010), participante da comissão constituída pela CAPES no período de implementação e discussão sobre o MP:

Uma razão adicional é certa perplexidade que me atinge diante das reações negativas que a proposta de nova

concepção de Mestrado gerou em diversas áreas, sem que todas as suas potencialidades tivessem sido discutidas, evidenciando estar em jogo um processo assemelhado à neofobia (MENANDRO, 2010, p. 368).

O extrato acima evidencia a percepção de um integrante desse grupo de acadêmicos e dos agentes políticos sobre a subjetividade presente nas discussões (curtas reflexões), ao se tratar da possível estruturação do MP e de políticas públicas. O autor acima citado diz que esse processo se assemelha à neofobia (aversão a tudo que é novo), e que por isso foram criadas dificuldades e obstáculos para a efetivação da pós-graduação profissionalizante no país.

Fisher (2005) também faz referência a esse período histórico de estruturação do MP dentro da CAPES, com a academia e as instituições mais tradicionais. Discorre, em seu estudo, sobre esse conservadorismo predominante nas reuniões, que ele entende que talvez seja resultado do fato de o modelo de pós-graduação convencional ainda estar em processo de consolidação e em constantes lutas por sua valorização social e política:

A inércia estrutural da pós-graduação brasileira e a hipervalorização do mestrado acadêmico por muito tempo, reforçadas pelo esforço que as áreas aplicadas fazem no sentido de constituírem e serem valorizadas como produtores de pesquisa e conhecimento, já que são áreas jovens no contexto da pós-graduação, criaram uma rejeição ao formato diferenciado do MP (FISCHER, 2005, p. 25).

A origem dessa rejeição, descrita no extrato acima, talvez tenha tido como fundamento algumas questões que ficaram mal esclarecidas nos primeiros documentos que citavam o MP. Dentre eles, o Decreto nº 977/65, que utiliza o nome de pós-graduação profissionalizante em seu texto, o que dá margem à compreensão de que a pós-graduação tão respeitada pelos órgãos governamentais da época se tornaria um curso de nível “de graduação e até mesmo em nível de Ensino Médio”. Isso facilitou ainda mais a distância dos conservadores da discussão da proposta do novo modelo de pós-graduação

Outros fatores no mesmo documento, como a falta de clareza na estruturação de como o MP se diferenciaria do MA e da qualidade exigida pelo curso, também foram motivo de desprezo no momento de discussão para a implementação do Mestrado Profissional. Isso porque, para os conservadores, era inconcebível abrir mão daquilo que havia sido conquistado depois de muitas lutas e conflitos, como a pesquisa científica convencional.

Com essa falta de clareza nos documentos, passaram a existir divulgações diversas no meio da academia (crenças e mitos). Uma delas era referente ao título concedido pelo MP, que não permitiria pleitear ingresso na carreira de pesquisador, como o doutorado. Outras divulgações eram sobre dependência financeira, auto-sustentação do curso e participação de empresas locais, pois se acreditava que a pesquisa realizada no MP seria exclusiva para o mercado.

André (2016), ao falar dos desafios da constituição da pesquisa nos MP nos tempos atuais, bem como do perfil do pesquisador que se pretende formar, evidencia sutilmente o conservadorismo da academia em abandonar o modelo de pesquisa feito nos Mestrados Acadêmicos para a validação da pesquisa em diversos formatos, a que o MP se propõe, mantendo o mesmo rigor, o que é reflexo desde o período da implementação e discussão do novo modelo de pós-graduação.

No contexto brasileiro, os mestrados profissionais em educação têm uma trajetória bastante curta e sua implantação vem sendo marcada por muita controvérsia, muitos impasses, resistências e desconfianças. O primeiro curso da área foi aprovado em 2009, mas só começou a funcionar em 2010, enquanto em outras áreas do conhecimento essa trajetória começou muito mais cedo (ANDRÉ, 2017, p. 104).

Tais crenças e preconceitos acerca do Mestrado Profissional desde sua “origem” pela academia e as políticas públicas levaram a sua tardia implementação, e é possível afirmar que ela ainda está se constituindo. Devido a esse fenômeno histórico de tardiamento do MP na academia, utilizou-se esse levantamento de dados como mais um instrumento de análise e compreensão do

objeto deste estudo. Isso porque o egresso, ao participar de uma formação, indiretamente é influenciado por todos os elementos históricos, inclusive as pesquisas já realizadas nesse campo de estudo.

Algumas pesquisas sobre o Mestrado Profissional

O estado do conhecimento que segue busca fazer uma síntese sobre o que se tem realizado em trabalhos acadêmicos (artigos, dissertações e teses) sobre o Mestrado Profissional e o egresso, numa perspectiva de influência do formador sobre o formando.

O levantamento foi realizado no período 2005 - 2017. O Mestrado Profissional é recente no país, e a pesquisa nesse período de 12 anos teve como propósito verificar se foram desenvolvidos trabalhos correlatos com a temática “*A influência do MPE no desenvolvimento Profissional de seus egressos*”, para fundamentação da estrutura, da organização e da análise deste estudo.

O que dizem os artigos?

Buscaram-se informações nos bancos de dados SCIELO, CAPES e BDTD, e foram encontrados dois artigos. Dentre eles, apenas a pesquisa de Paixão *et al.* (2014), intitulada “*Avaliação de Mestrados Profissionais: Construção e Análise de Indicadores à Luz da Multidimensionalidade*”, trouxe contribuições para esta pesquisa, embora o modelo metodológico seja diferente.

O resultado da pesquisa de Paixão *et al.* (2014) colabora também na constituição da relevância deste trabalho, pois um dos indicadores obtidos e apontados por todos os envolvidos na coleta de dados (coordenadores de MP, coordenadores de Área da CAPES e pesquisadores com artigos acadêmicos publicados sobre o tema) foi o acompanhamento dos egressos dos cursos de MPs como uma das propostas de proporcionar uma avaliação mais ampla sobre esses cursos.

Na avaliação educacional, a complexidade é evidenciada pela necessidade de construção de modelos para valorar políticas, programas e projetos, os quais expressam concepções teóricas e abordagens determinadas, além de inte-

resses sociopolíticos de grupos e representações sobre a qualidade em educação (PAIXÃO *et al*, 2014, p. 506).

Nesta pesquisa não houve intenção de criar indicadores avaliativos sobre o curso observado, mas sim de levantar indicadores de uma formação docente provocadora de mudanças. Como se vê adiante, a proposta é fomentar futuros estudos na área.

Obtiveram-se 247 artigos, ao incluir um novo descritor. Contudo, apenas 26 estavam relacionados ao Mestrado Profissional e ao seu egresso, em seus títulos. Desse total, 24 artigos focalizavam diversas áreas: Odontologia (1), Administração (2), Educação Física (1), Enfermagem (6), Geografia (1), Nutrição (1), Fonoaudiólogo (1), Epidemiológico (1), Saúde (7), Tecnologia (1), INPE (1), e apenas 1 artigo voltava-se à Educação (Formação docente). Isso revela que a área de pesquisa do Mestrado Profissional e egresso, relacionado à área da Educação, mas propriamente sobre formação docente, é muito insignificante nas produções acadêmicas, resultando em apenas 4% do total levantado pelo banco de dados da Scielo.

Essa porcentagem é representada pela pesquisa de Estevam e Guimarães (2011), denominada “Avaliação do perfil de egressos do programa de pós-graduação *stricto sensu* em educação da UFU: impacto na formação docente e de pesquisador (2004-2009)”. O objetivo dos autores supracitados foi identificar parâmetros avaliativos para a instituição formadora sob o olhar do formando.

Dentre os 24 artigos de outras áreas encontrados, em que há relação com o MP e seus egressos, foram selecionados mais quatro, além do de Paixão *et al*. (2014), já descrito no início do levantamento de dados.

O trabalho acadêmico de Nepomuceno *et al*. (2010), nomeado “Impacto do mestrado profissional no desempenho dos seus egressos: intercomparação entre as percepções de discentes, docentes, coordenadores e empresa”, da área de Administração, colabora ao propor uma percepção quanto ao impacto desse tipo de pós-graduação sobre o perfil de seu egresso em diversas óticas, desde o do egresso em si, até o de seus chefes, professores e coordenadores do MP.

Já a pesquisa sobre “Mestrado profissional e o desenvolvimento profissional do professor de matemática”, de Pires e Iglioni (2013), contribui ao delimitar qual objeto pretende analisar e, principalmente, ao definir o objetivo principal. O trabalho dos autores supracitados chega à conclusão de que a formação de professores deve articular e fomentar o conceito de professor pesquisador sempre vinculado a sua prática, resultado esse que fundamenta e reconhece um dos indicadores de uma boa prática de formação encontrada nesta análise.

Outra pesquisa correlata é a de Zaidan *et al.* (2011), intitulada “Pós-graduação, saberes e formação docente: uma análise das repercussões dos cursos de mestrado e doutorado na prática pedagógica de egressos do programa de pós-graduação da faculdade de educação da UFMG (1977-2006)”, publicada em Educação e Revista, de Belo Horizonte. Os autores analisam as repercussões do Mestrado e Doutorado acadêmicos na vida profissional de seus egressos, com o objetivo de investigar o impacto dessa formação sobre seus empregos e funções e o modo como esses egressos avaliam a pós-graduação nesse aspecto. Aspecto este encontrado também nos resultados da presente pesquisa, em seu eixo temático *Perspectivas após mestrado*.

Preliminarmente, nessa busca no banco de dados da Scielo verificou-se que os artigos citados acima foram produzidos a partir de 2010, visto que, para o período 2005-2010, não se obteve nenhum apontamento. A explicação para essa ausência de trabalhos no período citado está no fato de o primeiro curso ter sido aprovado em 2009.

Assim, consultou-se o banco de dados da CAPES, no qual foram encontrados 619 artigos. Após refinamento, obtiveram-se 94 artigos. Ao ler os títulos dos artigos e, caso necessário, seus resumos, foram selecionados apenas três trabalhos de outras áreas que se encontram pareados com a proposta de observar características do MP, um deles já citado neste levantamento.

Um desses artigos é o de Ramos *et al.* (2010), “Formação de mestres em enfermagem na Universidade Federal de Santa Catarina: contribuições sob a ótica de egressos”, que corrobora esta pesquisa, pois investiga, sob o olhar dos formandos, suas percepções sobre o curso e suas contribuições para mudança no

trabalho. Em relação a esta pesquisa, procedeu-se a um pareamento, mesmo que parcial, dos resultados encontrados.

A pesquisa de Silva (2012), “Contribuição do Curso de Mestrado Profissional na Trajetória dos seus Egressos”, da área das Ciências Contábeis, trouxe contribuições para esta pesquisa, em virtude de analisar os fatores que antecedem a entrada do formando no curso e suas principais mudanças após a conclusão. Analisa a formação como propulsora de oportunidades, como o aumento do percentual do nível de renda, empregabilidade, capacidade de inovação e inovação.

Conclui-se que os artigos de periódicos indicam pontos necessários à observação de pesquisadores, estudiosos e instituições de educação. As dimensões sobre o mestrado profissional a serem observadas são as seguintes: o Mestrado Profissional apresenta maiores produções de artigos que o Mestrado Profissional em Educação; os artigos sobre o MP são voltados para a saúde (saúde em geral e enfermagem), e poucos são da área da Educação; e, apenas 4% do total de artigos propõem investigação sobre o MP e o egresso. Com a seleção de artigos correlatos realizadas para esta pesquisa, constatou-se inexistência de artigos que propõem uma investigação sobre o MPE no direcionamento de buscar influências sobre esse tipo de formação no desenvolvimento profissional do egresso. Assim, emerge a necessidade desse olhar científico na área da Formação de professores e de buscar indicadores de uma formação provocadora de mudanças.

O que dizem as dissertações e teses?

A pesquisa de dissertações e teses nos bancos de dados da BDTD, Scielo e Capes mostra a pouca atenção dos pesquisadores à investigação sobre o MPE e suas influências sobre o desenvolvimento profissional de seus egressos.

No banco de dados da BDTD encontraram-se 23 pesquisas científicas (nove teses de doutorados e 14 dissertações de mestrados); seis delas fazem correlações com o atual estudo, e duas são mais pertinentes.

A dissertação de Pedroso (2012), intitulada “Mestrado Profissional”, traz contribuições a esta pesquisa, pois analisa as percepções dos egressos sobre o Mestrado Profissional, mesmo sendo na área da Saúde. São analisadas as percepções dos formandos sob uma abordagem da aprendizagem dos adultos, a

relação da formação com a vida profissional e a importância desse tipo de formação (MP). A pesquisa ainda desvela a necessidade da continuação desses estudos com os egressos e juntamente com outros agentes, configurando uma maior rede de percepções, avaliações e representações.

Canuto (2014), em sua dissertação “O saber ser e o saber fazer na Educação Matemática: análise de egressos de um mestrado profissional em ensino”, também traz contribuições para esta pesquisa, visto que o estudo se organiza em observar cinco fatores envolvendo o egresso: a caracterização do perfil discente dos egressos; o mapeamento geográfico de atuação dos egressos; a avaliação da produção acadêmica, a caracterização dos saberes docentes e a prática dos sujeitos com foco nas diretrizes do Plano de Desenvolvimento da Educação; e, a identificação das ações dos egressos em sua prática, que reflete a melhoria da qualidade da Educação Básica das escolas em que eles atuam. Este último fator é importante para esta pesquisa.

No banco de dados da Capes, o levantamento de trabalhos acadêmicos por meio de diversos descritores trouxe resultados relevantes, contudo sem paridade com este estudo.

Esse estado do conhecimento demonstra, em linhas gerais, que os trabalhos realizados sobre o Mestrado Profissional e seus egressos estão mais ligados a avaliação, estrutura do curso, construção de sua identidade, relação do curso com a CAPES e suas definições e delimitações específicas. Trabalhos voltados para os impactos ou influências do MP sobre seus egressos foram pouquíssimos, e em sua maioria buscaram investigar as mudanças profissionais ou as percepções dos egressos sobre a qualidade do curso.

Se, com os mesmos critérios, forem analisadas as produções sobre MPE e seus egressos, na perspectiva de verificar as influências dessa formação sobre seu desenvolvimento profissional, será possível afirmar que apenas uma pesquisa na área de matemática seria relevante. No entanto, mesmo sendo um estudo pareado com esta pesquisa, ele apresenta diferenças.

É importante considerar também o que Ribeiro (2005) ressalta sobre a importância dos impactos do curso no aluno e seu destino como um dos instrumentos de avaliação. Sugere que essa observação ocorra num prazo de dois

anos após a conclusão do curso, pois permitiria analisar o valor por ele agregado, assim construindo com os dados vários instrumentos de análises, como: avaliação reguladora, levantamento de indicadores de qualidade e planejamento futuros, entre tantas outras oportunidades de reflexão.

Negret (2008) sugere também que essas pesquisas sejam feitas por professores, pesquisadores pares do MPs, para dar mais profundidade e pertinência ao processo de investigação.

Nesse sentido, André (2017) defende o profissional pesquisador da e na realidade:

O que se propõe é que o profissional seja um pesquisador de sua prática e, para isso, a formação deve estar toda ela orientada para a pesquisa, de modo que o trabalho final de conclusão seja o resultado dessa pesquisa. Nossa posição é que a pesquisa tem um importante papel na formação dos mestres profissionais em educação, pois lhes dá oportunidade de analisar a realidade em que se inserem, localizar áreas críticas que possam ser esclarecidas por um processo sistemático de coleta de dados e de referenciais teórico-metodológicos, que lhes permitam atuar mais efetivamente nessa realidade. A pesquisa quando promove a reflexão crítica sobre a prática profissional em educação possibilita o desenvolvimento de indivíduos críticos e criativos (ANDRÉ, PRÍNCIPE, 2017, p. 105).

Considerações finais

Pretende-se trazer à discussão a história e o crescente movimento para a consolidação dos mestrados profissionais. Entende-se que o mestrado profissional em educação pode trazer novos prismas de análise para a realidade de profissionais diretores, coordenadores pedagógicos, supervisores de ensino e, com isso, mais criatividade e criticidade à escola.

Acredita-se que os diversos profissionais que se propõem a pesquisar e que estão inseridos nos programas de mestrado profissional – *stricto sensu* – não desabonarão o campo da pesquisa; ao contrário, poderão produzir conhecimento

e construir uma formação docente provocadora de mudanças e de ampliação do seu desenvolvimento profissional.

REFERÊNCIAS

AGOPYAN, V.; LOBO, R. O futuro do mestrado profissional. **Revista Brasileira de Pós-graduação**, Brasília, DF, v. 4, n. 8, p. 293-302, dez. 2007.

ANDRÉ, M. **Práticas inovadoras na formação dos professores**. Campinas, SP; Papyrus, 2016, 287 p. – (Práticas Pedagógicas)

_____. A pesquisa sobre formação de professores: contribuições à delimitação do campo. In: DALBEN, Ângela I. L. F. *et al.* **Didática: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 273-283.

_____. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos, **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

ANDRÉ, M. *et al.* Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação e Sociedade**, ano XX, n. 68, p. 301-309, dez. 1999.

ANDRÉ, M.; PRÍNCIPE, L. O lugar da pesquisa no Mestrado Profissional em Educação Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 63, p. 103-117, jan./mar. 2017.

BARROS, E. C.; VALENTIM, M. C.; MELO, M. A. A. O debate sobre o mestrado profissional na Capes: trajetória e definições. **Revista Brasileira de Pós-graduação, Brasília**, ano 2, n.4, jul. 2005, p. 124-138.

BIANCHETTI, L; FÁVERO, O. História e Histórias da Pós-graduação em Educação no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n.30. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. p. 3-6, set-dez 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 07 jun. 2007.

CANUTO, E. C. A. **O saber ser e o saber fazer na Educação Matemática**: análise de egressos de um mestrado profissional em ensino. Dissertação (Mestrado em Ensino de Física) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2014, 106 p.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (Capes). Portaria n. 47, de 17 de outubro de 1995. Dispõe sobre o programa de flexibilização do modelo de pós-graduação senso estrito em nível de mestrado. **Revista Brasileira de Pós-graduação**, v. 2, n. 4, p. 147-148, jul. 2005. Disponível em: <http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/87>. Acesso em 26 jul.2016

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (Capes). Portaria n. 80, de 16 de dezembro de 1998. Dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**,

Brasília, n. 6. seção 1, p. 14, 11 jan. 1999. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/legislacao/53-conteudo-estatico/servicos/2340-portarias>. Acesso em 26 jul.2016

CURY, C. R. J. Quadragésimo ano do parecer CFE n. 977/65. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n.30. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. p. 7-20, set-dez 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 07 jun. 2007.

ESTEVAM, H. M.; GUIMARÃES, S. Avaliação do perfil de egressos do programa de pós-graduação *stricto sensu* em educação da UFU: impacto na formação docente e de pesquisador (2004-2009). **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 16, n. 3, p. 703-730, nov. 2011.

FISCHER, T. Mestrado profissional como prática acadêmica. **Revista Brasileira de Pós-graduação**, v. 2, n. 4, p. 24-29, jul. 2005.

MENANDRO, P. R. M. **Mestrado Profissional, Você Sabe Com Quem Está Falando?** RAC, Curitiba, v. 14, n. 2, pp. 367-371, Mar./Abr. 2010. Disponível em <http://www.anpad.org.br/rac>

NEGRET, F. A identidade e a importância dos mestrados profissionais no Brasil e algumas considerações para sua avaliação. **Revista Brasileira de Pós-graduação**, Brasília, v. 5, n. 10, p. 217-225, dez. 2008.

NEPOMUCENO, L. D. et. al. Impacto do mestrado profissional no desempenho dos seus egressos: intercomparação entre as percepções de discentes, docentes, coordenadores e empresa. **Gest. Prod.**, São Carlos, v. 17, n. 4, p. 817-828, 2010.

NEUENFELDT, M. C; ISAIA, S. M. A pós-graduação e pós-graduação em educação no Brasil: Um breve histórico. **Revista de Educação PUC - Campinas**, Campinas, n. 24, p. 85-95, junho 2008.

PAIXÃO, R. B. *et al.* Avaliação de Mestrados Profissionais: Construção e Análise de Indicadores à Luz da Multidimensionalidade. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.22, n. 83, p. 505-532, abr./jun. 2014.

PEDROSO, S. **Mestrado Profissional: um estudo com egressos do Programa Ensino em Ciências da Saúde**. Universidade Federal de São Paulo, CEEDES/UNIFESP. São Paulo, 2012. 145 p.

PIRES, C. M. C.; IGLIORI, S. B. C. Mestrado profissional e o desenvolvimento profissional do professor de matemática. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 19, n. 4, p. 1045-1068, 2013.

RAMOS, F. R. S. *et al.* Formação de mestres em enfermagem na Universidade Federal de Santa Catarina: contribuições sob a ótica de egressos. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, maio-jun, 2010.

RIBEIRO, R. J. O mestrado profissional na política atual da Capes. **Revista Brasileira de Pós-graduação**, Brasília, v. 2, n. 4, p. 8-15, jul. 2005.

SILVA, P. S. Contribuição do curso de mestrado profissional na trajetória dos seus egressos. Dissertação defendida na Universidade Presbiteriana Mackenzie Centro de Ciências Sociais e Aplicadas Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis, 2012, 109p.

A TRAJETÓRIA DO MESTRADO PROFISSIONAL NA PÓS-GRADUAÇÃO
STRICTO SENSU: DILEMAS, TENSÕES E CONQUISTAS

SOUSA, S. Z; BIANCHETTI, L. Pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil: o protagonismo da ANPEd. Programa de Pós-graduação em Educação **Revista Brasileira de Educação** v. 12 n. 36, p. 389-409, set./dez. 2007.

ZAIDAN, S. *et al.* Pós-graduação, saberes e formação docente: uma análise das repercussões dos cursos de mestrado e doutorado na prática pedagógica de egressos do programa de pós-graduação da faculdade de educação da UFMG (1977-2006). **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.27, n.01, p.129-160, abr. 2011.

IMPLICAÇÕES DO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL PARA O TRABALHO DOCENTE: O OLHAR DOS PROFESSORES

Aretusa Vanessa Melissa Alves
Maria Teresa de Moura Ribeiro

Introdução

No Brasil, diversos programas voltados à melhoria da qualidade do ensino foram implantados, entre eles, destacam-se aqueles que visavam ao aumento da permanência do educando no ambiente escolar, o Ensino em Tempo Integral.

Diante disso, elaboramos o presente artigo, que apresenta um resumo sobre a análise das percepções dos professores sobre o Programa Ensino Integral (PEI) em escolas de Ensino Médio (EM) da Região de uma Diretoria de Ensino (DE) do interior do Estado de São Paulo. Nosso objetivo foi descrever o programa nessas escolas e identificar as percepções dos professores sobre as implicações do Modelo Pedagógico e ao Modelo de Gestão adotado pelo PEI para o trabalho docente.

Atualmente, essa região conta com cinco escolas que atendem nesse programa de ensino, das quais duas foram implantadas, no ano de 2012, outras duas, em 2013, e uma, no ano de 2014, contemplando quatro cidades do Vale do Paraíba e da Serra da Mantiqueira.

A abordagem utilizada no método de pesquisa versou no sentido qualitativo, de forma que a coleta de dados se deu por meio do estudo de campo, quando se objetivou apresentar as percepções de um grupo de docentes, que atuam no Programa Ensino Integral, relacionadas ao trabalho e ao Modelo Pedagógico e ao Modelo de Gestão conforme diretrizes do programa.

Foram selecionadas três escolas pertencentes a essa Diretoria de Ensino. A amostra teve como critério de seleção o maior tempo de implantação do PEI, nas

escolas, correspondendo, assim, às adesões entre os anos de 2012 ou de 2013. Sabendo-se de antemão que essas escolas receberam modificações estruturais e materiais para a implantação do programa (situação essa não uniforme nas escolas implantadas a partir de 2014), optamos por analisar as escolas que contemplam todas as proposições expostas no modelo estrutural do PEI.

De cada escola selecionada, foram convidados aleatoriamente três sujeitos que se voluntariaram a participar da pesquisa, totalizando nove entrevistados para a composição do trabalho. Os instrumentos utilizados se caracterizam pela natureza qualitativa e correspondem a entrevistas semiestruturadas e a um questionário inicial, que foi fonte de identificação dos sujeitos entrevistados.

Dessa forma, descreveremos sobre as orientações apresentadas nas diretrizes do PEI, quanto ao Modelo Pedagógico e ao Modelo de Gestão, os aspectos que circundam a profissão docente e suas novas concepções que podem favorecer o trabalho dos professores. Por fim, apresentamos um panorama dos resultados coletados e das conclusões da pesquisa.

O Programa Ensino Integral (PEI)

Diante de muitas controvérsias e apontamentos sobre a real finalidade de programas com ampliação da jornada escolar, o governo de São Paulo realiza uma tentativa de implantação da jornada integral escolar para os estudantes da rede, tanto para o Ensino Fundamental (EF) quanto para o Ensino Médio (EM). Sob o Decreto nº 57.571, de 02 de dezembro de 2011, um novo modelo de Educação Integral é proposto, planejado e aplicado nas escolas públicas da rede estadual de ensino, apresentando-se também, nesse contexto, uma proposta mais atrativa para a carreira dos docentes que se inscrevem no PEI.

Com esse foco, o programa foi instituído pela Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012 e alterada pela Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012. (SÃO PAULO, 2012a). Esse programa teve início, em 2012, com 16 escolas de EM, mantendo sua expansão ano a ano. No ano de 2015, totalizam-se 257 escolas, das quais, 17 escolas de EF ciclo I, 85 de EF ciclo II, 73 escolas híbridas (EF e EM) e 82 são exclusivamente de EM.

A implantação do PEI está dentro das propostas do “Programa Educação Compromisso com São Paulo”, destacando-se a afirmação quanto às expectativas:

É uma alternativa para adolescentes e jovens ingressarem numa escola que, ao lado da formação necessária ao pleno desenvolvimento de suas potencialidades, amplia as perspectivas de autorrealização e exercício de uma cidadania autônoma, solidária e competente. O programa Ensino Integral oferece também aos docentes e equipes técnicas condições diferenciadas de trabalho para, em regime de dedicação plena e integral, consolidar as diretrizes educacionais do novo modelo de escola de tempo integral e sedimentar as possibilidades previstas para sua expansão (SÃO PAULO, 2012a, p. 07).

Esses apontamentos definem com clareza a intenção de melhoria da qualidade de ensino e formação integral das crianças e jovens. Além disso, permitem identificar pontos atrativos para as equipes gestoras e docentes, que passam a trabalhar em Regime de Dedicação Plena Integral (RDPI), mantendo-se as 40 horas semanais de trabalho em uma única escola.

Com foco no desenvolvimento do jovem do século XXI, a implantação desse novo modelo de escola possui como referência as escolas de Ensino Médio Integral de Pernambuco, nas quais a proposta de mudança ocorre tanto nos aspectos estruturais, pedagógicos, de cargas horárias, conteúdos do currículo e no formato de carreira do professor, bem como na sua relação com a escola.

Assim, o PEI tem como objetivo proporcionar aos alunos, além das disciplinas que contemplam a BNC do currículo do Estado de São Paulo, a oportunidade de abordagens de conteúdos diferenciados e interdisciplinares, com as propostas da parte diversificada que contam com práticas que podem apoiar o desejo futuro (acadêmico ou profissional), chamado de Projeto de Vida (PV) dos jovens protagonistas e de suas histórias.

“Não apenas o desenho curricular dessas escolas é diferenciado, mas também a sua metodologia, o modelo peda-

gógico e o modelo de gestão escolar, enquanto instrumento de planejamento, gerenciamento e avaliação das atividades de toda comunidade escolar.” (SÃO PAULO, 2012a, p.12).

O Programa Ensino Integral tem como características, conforme apresentado nos documentos de referência para o modelo:

1) jornada integral de alunos, com currículo integralizado, matriz flexível e diversificada; 2) escola alinhada com a realidade do jovem, preparando os alunos para realizar seu Projeto de Vida e ser protagonista de sua formação; 3) infraestrutura com salas temáticas, sala de leitura, laboratórios de ciências e de informática e; 4) professores e demais educadores em Regime de Dedicção Plena e Integral à unidade escolar (SÃO PAULO, 2012a, p.13).

Quanto à jornada integral, os alunos, nesse regime, permanecem nove horas e meia na escola, com oito horas de aulas, dois intervalos durante as aulas de quinze minutos e uma hora e vinte minutos reservados para almoço. Para o atendimento dessa carga horária ocorre a implantação da matriz flexível, ou seja, disciplinas que são semestralmente elaboradas pelos professores visando ao Projeto de Vida dos alunos, suas expectativas e seus anseios e, a parte diversificada que corresponde às disciplinas que não fazem parte da Base Nacional Comum, como: Práticas de Ciências (nesse caso, das disciplinas de Biologia, Física, Química e Matemática) e Projeto de Vida, voltadas à 1ª e 2ª séries do Ensino Médio; Disciplinas Eletivas e Orientação de Estudos, voltadas a todas as séries do Ensino Médio; Preparação Acadêmica, abordada nas 2ª e 3ª séries, e Mundo do Trabalho para os alunos da 3ª série.

Com relação ao item dois, o modelo de elaboração do Plano de Ação da escola e dos Programas de Ação dos Professores devem contemplar o conhecimento sobre o PV do aluno, no ano vigente, proporcionando, assim, a interdisciplinaridade entre as áreas de atuação dos professores. No entanto, o foco principal deve estar centrado nas expectativas e anseios dos alunos, priorizando o protagonismo do jovem na sua própria formação.

O item três do documento de São Paulo (2012a) revela a preocupação com a infraestrutura escolar, visto que todas as escolas que adotam (por meio de plebiscito com a comunidade escolar) a implantação do PEI passam por reformas antes do início das aulas e, durante o primeiro ano de implantação, recebem os mais diversos materiais e equipamentos para montagem e manutenção de laboratórios e salas temáticas, modificações estas observadas durante as implantações nos anos de 2012 e 2013.

Para finalizar, o item que aborda o regime de trabalho docente considera que esse passa a ser de 40 horas semanais em regime de exclusividade, durante o horário de funcionamento da escola, e que devem ser cumpridos dentro da UE, incluindo os horários de estudo e correção de atividades dos alunos.

Para que isso aconteça, o governo do Estado de São Paulo propõe alguns critérios para seleção de professores que atuarão nesse modelo, de acordo com a Resolução SE-65, de 16 de setembro de 2013. Assim, desde 2012, antes de cada ano letivo, são realizadas as inscrições dos professores que desejam lecionar nesse programa de escola.

Com a finalidade de orientação ao grupo de entrevistadores das Diretorias de Ensino e aos candidatos para ingresso, no PEI, foram determinadas competências esperadas desses profissionais.

IMPLICAÇÕES DO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL PARA O TRABALHO DOCENTE:
O OLHAR DOS PROFESSORES

Tabela 1 – Competências avaliadas e seus macroindicadores

PREMISSA	COMPETÊNCIA	MACROINDICADOR
Protagonismo	Protagonismo	Respeito à individualidade
		Promoção do Protagonismo Juvenil
		Protagonismo Sênior
Formação Continuada	Domínio do conhecimento e contextualização	Domínio do conhecimento
		Didática
	Disposição ao autodesenvolvimento contínuo	Contextualização
		Formação contínua
Excelência em Gestão	Comprometimento com o processo e resultado	Devolutivas
		Disposição para mudança
		Planejamento
Corresponsabilidade	Relacionamento e Corresponsabilidade	Execução
		Reavaliação
		Relacionamento e colaboração
Replicabilidade	Solução e criatividade	Corresponsabilidade
		Visão crítica
		Foco em solução
	Difusão e multiplicação	Criatividade
		Registro de boas práticas
	Difusão	
	Multiplicação	

Fonte: São Paulo (2014a).

Essas competências fundamentam a avaliação da fase inicial de seleção para ingresso no PEI, e também norteiam a designação do profissional durante sua atuação no programa. Como observado na tabela, estas são acompanhadas de macroindicadores que orientam as notas dos resultados dos profissionais e estão intimamente ligadas às premissas do programa. Portanto, atender às exigências da Resolução SE-68, de 17 de dezembro de 2014 (SÃO PAULO, 2014a) é foco do ingresso do profissional, no PEI, e sua manutenção na designação do programa.

Cada macroindicador é acompanhado de um questionamento, durante o processo de entrevista, que também atende como indicador da avaliação semestral da equipe escolar no decorrer do ano letivo.

Para elucidar essa disposição, o PEI possui suas premissas que estruturam o programa e, para atendimento destas, é necessário que a equipe escolar desenvolva atividades que direcionem as competências dos profissionais.

Com o intuito de definir o que cada competência significa e avalia, foram elaborados macroindicadores que atendem a cada uma delas e que norteiam a permanência do profissional. De acordo com São Paulo (2012a), essas premissas do PEI são definidas da seguinte forma:

a) Protagonismo na formação da autonomia, pois o aluno deve ser capaz de decidir e avaliar com base em suas crenças e valores, formação da solidariedade, sendo visto como parte da solução e não do problema, atuando com iniciativa, e formando competências, podendo, dessa forma, se preparar para compreender as novas exigências do mundo do trabalho, sendo detentor de conhecimentos essenciais para um bom desempenho para realizar seu Projeto de Vida;

b) Corresponsabilidade, segundo a qual todos os integrantes da comunidade escolar são chamados à responsabilidade de contribuir com o desenvolvimento da educação;

c) Excelência em Gestão, voltada para a efetiva aprendizagem dos alunos e seus resultados;

d) Formação Continuada para os professores e equipe gestora, que devem obrigatoriamente estar em processo de formação;

e) Replicabilidade, na qual os profissionais assumem o compromisso de repassar as metodologias que favorecem o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos.

A avaliação dos professores e gestores que atuam nesse modelo de ensino, é designada como Avaliação 360°. Esses são avaliados periodicamente baseados em dois critérios: Avaliação de Competências e Avaliação de Resultados. A Avaliação de Competências, é norteada pelas premissas do PEI e compostas por macroindicadores, sendo realizada por alunos, pelos pares (colegas professores

da UE) e gestores, compondo notas de um a quatro pontos. A Avaliação de Resultados é obtida pela porcentagem de cumprimento do Programa de Ação do professor e/ou gestor e pela assiduidade do profissional (SÃO PAULO, 2014a).

Apesar de pesquisadores como Day (2001) e relatórios da OCDE (2005b) já apontarem a necessidade de avaliação regular dos profissionais, nas escolas, essa metodologia de avaliação por competências utilizada pela SEE/SP busca atender a essa demanda, entretanto, ainda não há publicações que versem diretamente sobre o assunto.

Nesse intuito, a avaliação 360º da equipe escolar é aplicada semestralmente para todos os integrantes, contando com a participação dos alunos nesse processo. Esse modelo de avaliação por competências é definido por Brandão, Zimmer, Pereira et al. (2008), como uma tentativa de busca pela maximização de resultados, baseadas em instrumentos de gestão que integram estratégias, competências e indicadores. Como a organização dessa avaliação advém de práticas de gestão modernas, a publicação de pesquisas voltadas à utilização desse modelo, na educação, ainda é incipiente.

A unificação dos resultados das duas avaliações (competências e resultados) são dispostos e interligados por quadrantes. O encontro dos pontos de uma e de outra avaliação indica ao docente sua posição em um quadrante e dicorrendo sobre quais critérios avaliados deve ser atendido para a melhoria das ações. Por exemplo, um professor que possui resultado final, na Avaliação de Competências igual a 2,3 e de Avaliação de Resultados igual a 3,2, deve-se ater na melhoria das competências, conforme quadrante oito da tabela abaixo.

O resultado da Avaliação 360º dos profissionais pode definir a permanência dos docentes ou gestores, no programa, de acordo com o seu posicionamento nesses quadrantes, que variam de um a nove, sendo os quadrantes um e quatro considerados de risco, conforme tabela 2:

Tabela 2 – Quadrantes de Avaliação dos profissionais do PEI

Avaliação das Competências	3,1 a 4,0	Q3 Melhoria nos resultados	Q6 Melhoria nos resultados	Q9 Potencial além da função
	2,1 a 3,0	Q2 Melhoria nos resultados	Q5 Transformar potencial em desempenho	Q8 Melhoria nas competências
	1,0 a 2,0	Q1 Riscos na permanência do profissional 1,0 a 2,0	Q4 Riscos na permanência do profissional 2,1 a 3,0	Q7 Requer acompanhamento 3,1 a 4,0
Avaliação dos Resultados				

Fonte: São Paulo (2014b).

Outro diferencial atribuído como novidade, no PEI, é a função do Professor Coordenador por Área de Conhecimento (PCA), esse profissional possui uma atribuição muito semelhante às do Professor Coordenador (PCG) de qualquer escola da rede estadual de São Paulo, mas com responsabilidades específicas na área em que atua. (SÃO PAULO, 2012b). Essa inovação, na inclusão do cargo de PCA, é justificada pela: “[...] maior facilidade de apoio aos professores da respectiva área com dificuldades específicas da disciplina e no reforço à coordenação pedagógica com trabalho interdisciplinar na equipe escolar”. (SÃO PAULO, 2012b, p. 3).

Os integrantes do quadro da equipe escolar, no modelo de escola do PEI, trabalham regulamentados pelo RDPI, que determina a impossibilidade de acumulação de cargo em outra Unidade Escolar (UE) durante o período de funcionamento da escola integral na qual atuam, fazendo jus a uma gratificação de 75% no salário base, chamada de Gratificação de Dedicção Plena e Integral (GDPI) e com prestação de 40 horas semanais no interior da UE. Para a composição dessa jornada, são distribuídas as disciplinas da BNC e a carga horária multidisciplinar, entre elas, disciplinas da parte diversificada, atividades

complementares e momentos de estudo e planejamento das atividades escolares dos professores e gestores do programa.

Como o regime é de dedicação integral, os horários de Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), de Aulas de Trabalho Pedagógico por Área (ATPA) e de Aulas de Trabalho Pedagógico em Local de Livre Escolha (ATPL) dos professores devem ser cumpridos, em sua totalidade, dentro da UE em que atuam. Esses aspectos contribuem para o ingresso e permanência dos professores nesse modelo de ensino, visto que possuem como vantagem o cumprimento de toda carga horária em uma única escola.

Modelo Pedagógico e Modelo de Gestão do Programa Ensino Integral

A idealização do Programa contou com a criação de um Modelo Pedagógico diferenciado e exclusivo para a atuação docente, da equipe gestora, dos discentes, contando com a participação da comunidade nesse processo. Assim, apresenta-se nos documentos que norteiam as atividades escolares:

Na construção do modelo pedagógico do Programa Ensino Integral, quatro princípios educativos fundamentais foram eleitos para orientar a constituição das suas metodologias, sempre como referência a busca pela formação de um jovem autônomo, solidário e competente. São estes os quatro princípios: - A Educação Interdimensional, A Pedagogia da Presença, Os 4 Pilares da Educação para o Século XXI e o Protagonismo Juvenil (SÃO PAULO, 2012a, p. 13).

Na descrição desses princípios, podemos notar a preocupação tanto com a formação pedagógica dos alunos como com a formação social desses jovens. O primeiro princípio – A Educação Interdimensional – deixa clara essa proposta, pois representa as diferentes dimensões da aprendizagem, com foco, no desenvolvimento de jovens autônomos e críticos para formular seus próprios juízos de valor, principalmente na relação entre as disciplinas da parte diversificada, que se apresentam como uma experiência que amplia e desenvolve habilidades e competências concomitantemente com as disciplinas da BNC.

O segundo princípio – A Pedagogia da Presença – refere-se à presença do docente em período integral, em todos os espaços e tempos dentro da escola, o que proporciona maior relação com os alunos durante o período escolar e nos processos de aprendizagem.

Ainda, o terceiro princípio – Os 4 Pilares da Educação para o Século XXI – está baseado no relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO, 2010), que propõe o desenvolvimento dos 4 pilares da educação para o século XXI: “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a conviver” e “aprender a ser”.

E, por fim, o quarto princípio – O Protagonismo Juvenil – está relacionado ao desenvolvimento do jovem protagonista, sendo o aluno o ator da própria história e focaliza a formação da autonomia, da competência e da solidariedade. Esses princípios foram baseados nas ideias de Antonio Carlos Gomes da Costa, como apresentado por São Paulo (2012a).

Dentro desse novo modelo pedagógico, os princípios citados anteriormente devem expressar-se na realização das atividades que fazem parte das diretrizes do programa e devem ser incorporadas ao cotidiano escolar. Uma das definições que podemos encontrar nos documentos do programa está relacionada ao desenvolvimento do Protagonismo Juvenil, que deve ser:

[...] um dos princípios educativos que sustentam o modelo. O Projeto de Vida é simultaneamente o foco para onde deve convergir todas as ações da escola e a metodologia que apoiará o estudante na sua construção; Disciplinas Eletivas é estratégia para ampliação do universo cultural do estudante; Acolhimento é a estratégia para sensibilização do estudante em torno do novo projeto escolar, bem como, o ponto de partida para materialização de seu sonho; avaliação, nivelamento, orientação de estudos e atividades experimentais em matemática e ciências são estratégias metodológicas para a realização da excelência acadêmica (SÃO PAULO, 2012a, p. 14).

Essas ações compõem a parte diversificada e multidisciplinar do trabalho docente e correspondem às atividades que devem ser realizadas pelos alunos em

todos os segmentos do PEI com a finalidade de garantir o desenvolvimento do jovem protagonista e para fortalecimento do vínculo entre os alunos e os profissionais da escola.

O Modelo de Gestão é apresentado como instrumento de acompanhamento das atividades realizadas, no cotidiano escolar, e fornece subsídios para a reorganização escolar quando necessário. Entre os documentos elaborados por gestores e docentes, deve-se ater à composição de indicadores que definem os regimentos e planejamentos escolares. Essas atividades realizadas continuamente, de acordo com as diretrizes do PEI, são apresentadas no documento (SÃO PAULO, 2012a) compreendendo três grandes focos: a) o Ciclo PDCA (*plan* – planejar, *do* – fazer, *check* – checar, avaliar, *act* – agir); b) o Plano de Ação escolar, que deve ser elaborado pelo Diretor da escola com as participações efetivas dos outros gestores e docentes; c) o Programa de Ação dos docentes e coordenadores da UE, sendo este sempre baseado no Plano da Ação da escola em que atuam.

Ainda são apresentadas algumas atitudes que devem orientar o trabalho dos profissionais inseridos, no programa, apontando sempre a revisitação dos documentos elaborados, bem como das ações planejadas. Quanto a isso, as diretrizes do PEI definem:

Este processo de revisão ocorre de forma periódica e oferece como consequência maior efetividade no atendimento das necessidades de aprendizagem dos alunos. Deste modo, o **Modelo de Gestão das Escolas de Ensino Integral** proposto a seguir, considera a TGE- Tecnologia de Gestão Educacional e se estrutura em duas fases: em primeiro lugar estabelece os princípios e conceitos do Modelo de Gestão para a construção dos Planos de Ação das Escolas tendo como perspectiva orientar o planejamento, em seguida apresenta a orientação para a elaboração e execução dos Programas de Ação de cada profissional (SÃO PAULO, 2012a, p. 34, grifos do autor).

Para a composição dos processos de revisão das ações, tem-se o Ciclo PDCA, que é apresentado pelas diretrizes do programa (SÃO PAULO, 2012a) como um instrumento de gestão e corresponde ao planejamento, execução, checagem e retomada das ações, quando necessárias para seu aperfeiçoamento e aprimoramento das atividades realizadas, no cotidiano escolar. Esse acompanhamento deve nortear todas as atividades realizadas no ambiente escolar, desde a elaboração de documentos de planejamento anual até a elaboração e execução de projetos na UE.

O Plano de Ação se assemelha a um Projeto Político Pedagógico (PPP) de qualquer escola pública de ensino, com o diferencial de que sua elaboração ocorre anualmente entre o grupo escolar. Corresponde a um documento norteador das atividades escolares e deve ser elaborado pelos gestores em parceria com os docentes e com foco nos anseios da comunidade escolar para o planejamento das ações durante o decorrer do ano letivo. Desde o ano de 2012, deveria apresentar em seu conteúdo os seguintes pontos: os valores, a missão e a visão da instituição de ensino, bem como as premissas do PEI com seus respectivos objetivos, prioridades, resultados esperados, indicadores de resultado e de processo, periodicidade de apuração dos resultados, estratégias para alcance das metas e ações que serão realizadas.

A partir de 2016, o Plano de Ação sofreu modificações em sua estrutura, entretanto a função de orientar os profissionais da UE para a elaboração do Programa de Ação foi mantido, sendo redigido, no início do ano letivo, e revisado no decorrer do ano vigente. O documento orienta os profissionais com relação às atividades que serão realizadas e ainda norteia a equipe avaliadora do PEI com relação à composição da Avaliação de Resultados dos docentes e gestores da UE. Em sua composição, o Programa de Ação deve conter: relato sobre a escola e sobre o exercício da função, principais atribuições do cargo e seus respectivos alinhamentos, competências e habilidades do profissional em foco de melhoria, postura adequada aos princípios e premissas, focos da escola e do profissional, resultados e metas esperadas, bem como as ações e os prazos em que serão realizadas as atividades no decorrer do ano letivo.

Cada escola possui autonomia na elaboração desses documentos baseada nas orientações da SEE/SP. Assim, subentende-se que cada instituição pode se adequar às necessidades e às demandas da comunidade em que se está inserida.

Profissão Docente

Ao apresentarmos a profissão docente, trazemos à discussão as ideias de Tardif (2013) sobre a história das concepções do ensino. O autor nos apresenta três etapas que compreendem a evolução moderna do ensino e discute as características de cada uma delas, como apresentaremos nesta seção. Para tanto, o próprio autor já simplifica suas considerações ao afirmar que:

[...] podemos dizer que a evolução do ensino escolar moderno passou por três idades que correspondem cada uma a um período histórico particular: a idade da vocação que predomina do século XVI ao XVIII, a idade do ofício que se instaura a partir do século XIX e, finalmente, a idade da profissão que começa lentamente a se impor na segunda metade do século XX (TARDIF, 2013, p.554).

Tal como Tardif (2013) nos esclarece, a idade da vocação surge, na Europa entre os séculos XVI e XVIII, estando atrelada ao dom de ensinar, mas também ao ensino religioso. Essa é marcada por dois aspectos, o ato de ensinar e o ato de professar a fé, a religião. Nesse caso, além do ensino da leitura e da escrita, era primordial doutrinar as crianças na crença e na moral, que eram considerados fundamentais para compor o exercício da profissão de professor e sua missão nesse processo.

Já a idade do ofício, é caracterizada pela introdução das escolas laicas e públicas, entre os séculos XIX e XX. Essas escolas, com o decorrer do tempo, passam a se tornar obrigatórias às crianças. Nesse período, a relação salarial para o exercício da profissão se estabelece e os Estados passam a assumir a educação, distanciando-se, nesse sentido, das igrejas (TARDIF, 2013).

Enfim, a idade da profissão é apontada por Tardif (2013, p. 559) como “intimamente ligada à universitarização”, pois apresenta como característica a

formação de profissionais para o exercício da profissão docente. Esse fato provavelmente está ligado às exigências dos Estados para a formação em Cursos Normais ou Superiores dos aspirantes a professores. O autor ainda aponta que esse processo se deu, nos anos 80, e tinha três finalidades básicas: a melhoria do desempenho da educação, a profissionalização do ensino e os conhecimentos básicos científicos e práticos da profissão.

Essas três finalidades fundamentam a profissionalização do ensino, definido, aqui, como um movimento social em prol da inserção da docência em um estatuto de profissão e, para tanto, é necessário o desenvolvimento de competências com base nos conhecimentos científicos, conforme nos apresenta Tardif (2013). Essa definição de bases para a docência pode direcionar também ao conceito de profissionalidade, que é explicitada por Roldão (2005, p. 108), ao defini-la “[...] como um conjunto de atributos, socialmente construídos, que permitem distinguir uma profissão de outros muitos tipos de actividades [...]”. Assim sendo, para que haja a construção da profissionalização docente é fundamental que se adentre à profissionalidade, organizando bases sólidas e definindo o conjunto de saberes que distingue a profissão de outras atividades.

Lüdke e Boing (2004) também abordam o conceito de profissionalidade e afirmam que apesar da vasta definição do termo, pode-se atrelá-la ao conjunto de competências necessárias ao exercício da profissão, nada mais sendo do que a maneira operacional e de ação do coletivo escolar.

Ainda relacionado às ideias de Lüdke e Boing (2004), os autores apresentam que o sentido da profissionalização tem dois lados. O primeiro corresponde às situações que fortalecem a profissionalização, como o compromisso e a responsabilidade pela profissão, a formação continuada, a exigência de formação para o ingresso, na carreira, o aumento de tempo de estudos, o estímulo à especialização, a divisão do trabalho, entre outros aspectos. De outro lado, temos as situações que dificultam a profissionalização do ensino e, nesse sentido, temos a diminuição de autonomia, o baixo rendimento salarial, as formações muito diversificadas, bem como diversidade de experiências pessoais e profissionais, e o afastamento de organizações sindicais. Outro ponto apresentado pelos autores corresponde à grande diversificação de atuação

docente, bem como suas exigências para o ingresso. A atuação, no Ensino Infantil, no Fundamental, no Médio e no Superior perpassam diferentes exigências de formações e, por consequência, diferentes realidades culturais e profissionais, dividindo a classe de professores hierarquicamente.

Nessa relação entre a profissionalidade e a profissionalização, Nóvoa (2009, p. 22) afirma que a construção de um conhecimento profissional se insere também no autoconhecimento e no conhecimento pessoal, para “captar o sentido de uma profissão”. Esse sentido de profissionalidade leva-nos ao aprofundamento do processo de profissionalização, para isso, é necessário elencar características próprias da profissão docente, definindo bases e fundamentando o trabalho do professor.

Apesar de decorridos quase 40 anos do início do processo de profissionalização, Roldão (2005) aponta que os passos que estão sendo dados são graduais, e afirma que, com a massificação da educação e a necessidade de configurar um conjunto de saberes, ampliou-se a heterogeneidade de pesquisas sobre as bases que fundamentam o trabalho dos professores, bem como a multiplicidades dos cursos de formação e a diversidade de currículos e conteúdos que se apresentam nas universidades, dificultando a definição dessas bases necessárias.

Pesquisas como a de Gatti (2013) sobre a formação de professores, no Brasil, já apontam que o problema, na formação de professores, advém do enrijecimento do currículo para a formação docente e ainda afirma que poucas mudanças ocorreram nesse sentido no último século. Essa situação dificulta a inclusão de novos saberes aos professores, nos cursos de formação, bem como as mudanças necessárias rumo ao processo de profissionalização.

É posto por Roldão (1998; 2005) que a profissionalização da docência, como de qualquer outra profissão, deve se fixar em quatro aspectos: a função, o saber, o poder e a reflexividade. Com relação à função, define-se:

[...] sempre o professor é professor porque *ensina*, é professor porque o trabalho que dele se espera é gerar e gerir formas de *fazer aprender*, [...] Mas é justamente porque aprender é um processo complexo e interactivo que se torna necessário um *profissional de ensino* – o professor (ROLDÃO, 1998, p. 5 grifos da autora).

Assim sendo, o professor, por sua função na profissão, deve compreender diferentes métodos e estratégias para ensinar algo, para se fazer aprender um conceito, uma concepção, um conteúdo etc. Roldão (1998) ainda discorre sobre o aspecto do saber, este corresponde à segunda característica da profissão e é necessário para a prática da profissão, podendo ser dividido em saber específico, ou seja, da própria profissão e disciplina curricular, e saber educativo, que, nesse caso, é específico da profissão docente e direciona para a mobilidade de conhecimentos na atuação profissional. Quanto ao poder, a autora centra, no domínio do conteúdo sobre o trabalho, ou seja, o domínio que permite a autonomia, na prática cotidiana, que possibilita a tomada de decisões diante das circunstâncias e imprevistos. Por fim, a caracterização da reflexividade é colocada pela autora como centrada na prática e na reflexão sobre a função que se desempenha, com vistas a contribuir para o desenvolvimento de novos aprendizados e ressignificando o conhecimento teórico e prático.

Outras tipologias que podemos apresentar podem ser agrupadas de acordo com os posicionamentos de cada estudioso. Tardif (2002) também define como “saberes” os requisitos necessários à atuação docente, e elenca-os em: saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares, e os saberes experienciais. Já a proposição de Marcelo (2009a) versa, na definição de “conhecimentos”, apresentados como bases necessárias à formação dos professores: o conhecimento pedagógico, o conhecimento sobre a matéria e o conhecimento didático do conteúdo. Outra colocação que nos parece pertinente é a de Shulman¹ (2014), que também utiliza como “conhecimentos” a definição das bases necessárias para a atuação do professor, abrangendo: conhecimento do conteúdo, conhecimento pedagógico geral, conhecimento do currículo, conhecimento pedagógico do conteúdo, conhecimento dos alunos e suas características, conhecimento do contexto educacional, e conhecimento dos fins, dos propósitos e dos valores da educação.

Dessa forma, não iremos nos ater à diferenciação dos conhecimentos profissionais que estão na base da docência, pois não é o objetivo deste trabalho

¹ Lee S. Shulman, “Knowledge and Teaching Foundations of the New Reform”, a Harvard Educational Review, v. 57, n. 1, p. 1-22, primavera 1987 (Copyright by the President and Fellows of Harvard College). Traduzido e publicado com autorização. Tradução de Leda Beck e revisão técnica de Paula Louzано.

optar por uma linha, visto que ambas compõem o processo de formação profissional do professor. Todas essas variações terminológicas nos conduzem a duas considerações: a primeira relacionada à obtenção desses conhecimentos pelos profissionais da docência e a segunda, relacionada à interferência desses aspectos na composição da identidade docente.

Com relação à primeira, há certo consenso quanto à influência dos fatores pessoais, sociais, profissionais e políticos, na formação dos conhecimentos profissionais docentes, e que esses aspectos estão em constante transformação e ressignificação ao longo do tempo de formação pessoal e de atuação profissional (TARDIF, 2002, TARDIF; RAYMOND, 2000).

Nesse sentido, Shulman (2014) enumera algumas fontes de aquisição de conhecimentos pelos professores, dentre as quais estão: a) a formação acadêmica, b) os materiais institucionais, c) as pesquisas sobre educação e d) a sabedoria da própria prática. Dessa forma, analisar a inserção profissional e o trabalho docente em programas de ensino diferenciados é de suma importância para o conhecimento das atividades docentes, sua diversificação de papéis e o aprimoramento das atividades rumo ao processo de profissionalização do professor.

Outra proposição dessas fontes de aquisição de conhecimento é apresentada por Nóvoa (2009) e está relacionada à partilha de conhecimentos experienciais e do exercício coletivo da profissão. Dessa forma, a troca de informações com os colegas e pares, seja ela informal ou formal, pode vir a compor as fontes de conhecimentos dos professores.

Quanto a essa partilha, é notória a necessidade de pesquisas e a divulgação de resultados sobre diferentes modalidades escolares, que visam contribuir com a comunicação pública das atividades realizadas pelos professores. Essa partilha de conhecimentos experienciais é definida por outros autores como Shulman (2014) que apresenta como “conhecimentos” que derivam da própria prática ou Tardif (2002) que direciona para os “saberes” experienciais.

Além do exposto, é pertinente relatar que não basta apenas o compartilhamento de experiências, é também necessário que os docentes analisem, interpretem e reflitam sobre os resultados e ações divulgadas por acadêmicos e

pesquisadores, em prol da integração cultural e do monitoramento do trabalho, conforme segue:

Hoje, a complexidade do trabalho escolar reclama um aprofundamento das equipas pedagógicas. A competência colectiva 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 (NÓVOA, 2009, p. 40, grifo do autor).

Com relação à segunda consideração, ou seja, a interferência dos “conhecimentos” e “saberes”, na composição identitária dos professores, esta vem sofrendo mudanças significativas ao longo da história, tanto extrínsecas quanto intrínsecas, e conforme posto por Roldão (2005), a construção da identidade docente está intimamente ligada ao processo de profissionalidade, já definido anteriormente.

Adotamos, aqui, para a definição de identidade profissional docente, as colocações de Marcelo (2009b), que a caracteriza como um processo de interpretação e reinterpretação de experiências, o contexto no qual o profissional está inserido, a composição de subidentidades relacionadas, e a influências de aspectos pessoais, sociais e cognitivos do professor. Dessa forma, compreende-se que as fontes de “saberes” e de “conhecimentos” estão intimamente ligados à identidade docente e à atuação prática do profissional.

Atualmente, com as sucessivas reformas do ensino, a diversificação de papéis, as múltiplas formações, as novas metodologias, os afazeres profissionais, a construção da identidade docente acaba por ser reinterpretada constantemente, na prática profissional, e o poder do coletivo em cada contexto ou realidade escolar se torna mais evidente, sendo assim, é emergente compreender que o aumento do número de pesquisas que correlacionam à atuação profissional em diferentes programas de ensino pode fundamentar, em maior ou menor grau, o levantamento das bases da profissionalidade docente, rumo ao processo de profissionalização e da composição da identidade profissional.

Trabalho docente em um contexto de mudança

A aquisição de fontes de conhecimento sobre a atividade docente remonta desde a infância, visto que antes do ingresso, na carreira, passamos muitos anos no ambiente escolar como alunos. Sendo assim, a resignificação de valores e crenças sobre a docência ocorre praticamente por toda a vida. Essa resignificação de valores e conhecimentos está intimamente ligada à identidade docente, conforme já pontuado anteriormente, perpassando aspectos profissionais e adentrando, nos aspectos pessoais.

Apesar dessa consideração, o ingresso, na carreira, nem sempre é apontado como uma situação cômoda, assim como a sua continuidade no decorrer da vida profissional. Muitos desafios são apresentados pela profissão, como descritos por Lantheaume² (2006), ao afirmar que a resistência dos alunos, a solidão do trabalho e a falta de apoio administrativo prejudicam a regulação e o andamento de um “bom trabalho”.

Nessa perspectiva, encontra-se também a complexificação da atividade docente que, por vezes, dificulta o ingresso e a permanência do profissional na carreira. Esse contexto de mudanças da atividade docente, a crescente velocidade de acesso à informação e a desvalorização do trabalho do professor podem também contribuir com a dificuldade de se elencar bases sólidas para o exercício da atividade docente.

Essas novas demandas são colocadas por Lantheaume (2006, p. 143) como normas que “[...] impõem aos docentes sair do quadro estrito da sua disciplina e executar tarefas mais diversificadas do que anteriormente”. Essa situação gera uma nova redefinição de saberes dos professores, mas não se desvinculam de saberes já tradicionalmente levantados.

Entre as exposições de Tedesco e Fanfani (2002, p. 65, tradução nossa), há que se ter claro, hoje, que o contexto de mudanças percorre também “[...] outras áreas de atividade, novas condições de vida colocam novos desafios às instituições e aos papéis tradicionais [...]”. Dessa forma, compreender que essas

² Françoise Lantheaume, Maître de conférences na Université Lumière Lyon 2, Unité Mixte de Recherche Education & Politiques (Lyon2-Inrp), Lyon, França. Tradução de Ana Patricia Pereira.

mudanças criam um novo contexto e exigem novas posturas permitem considerar que essas novas atividades tem intensificado o trabalho docente.

Ainda com as colocações de Tedesco e Fanfani (2002), os autores apresentam, também, as mudanças ocorridas que perpassam a atuação dos professores, mas que se encontram, no cotidiano escolar, entre eles, temos: as mudanças nas famílias, nos meios de comunicação, nas instituições, nas exigências de produção do mercado de trabalho moderno, nos fenômenos de exclusão social, nos novos desafios da educação, na evolução das tecnologias, na origem social, no recrutamento, na formação de professores, nas características sociais dos alunos, no contexto organizacional, na emergente necessidade do ensino coletivo, nas novas teorias de ensino e nas novas visões do papel do professor. Esses apontamentos são muito diversificados e podem interferir ativamente no trabalho docente e na rotina escolar. Para tanto, a versatilidade profissional é cada vez mais emergente.

Essa versatilidade profissional continua a ser apresentada por Fanfani (2007), ao afirmar que os professores se sentem cada vez mais flexíveis no atendimento aos alunos no interior da instituição escolar, que, por vezes, fazem o papel de assistentes sociais, psicólogos e educadores, no sentido pessoal, muito além dos ensinamentos dos conteúdos propriamente ditos.

Para compreender esse processo de mudança, é importante salientar que o foco da pesquisa de Lantheaume (2006) adentrou também nesse levantamento de diversificação de papéis com o propósito de descrever as dificuldades enfrentadas pelos docentes em todos os campos de atuação, sejam elas as mais diversas possíveis, como conteúdos, gestão, relações escolares, organização das atividades e das formas de avaliação.

Correlacionando com o exposto, sobre a necessidade de se elencar bases para o direcionamento da profissionalidade docente, é apresentado também por Lantheaume (2006) que a maior dificuldade enfrentada pelos professores corresponde à falta dessas bases ou pontos de referência para a sua ação no cotidiano escolar. Com a multiplicidade de atividades que hoje cercam a docência, o enfrentamento dessas dificuldades se torna mais evidente.

Outra afirmação de Fanfani (2007), sobre a diversidade de habilidades necessárias ao exercício da profissão docente, está centrada, ainda, nas mudanças emergentes da globalização, pois essas só aumentam. Assim, a criatividade, o compromisso, a ética, o entusiasmo e a confiança passam a ser tornar qualidades dos professores. Entre outras qualidades descritas pelo autor, temos também que:

Todo o trabalho é mais “concreto” (no sentido marxista clássico do termo) quando você executa não só as suas competências genéricas (certos procedimentos técnicos), mas as suas próprias qualidades pessoais, tais como interesse, paixão, paciência, vontade, suas convicções, a criatividade e outras qualidades de sua personalidade que não são codificadas nem padronizadas, nem pode aprender por “cursos” ou treinamento formal (FANFANI, 2007, p. 346, grifos do autor, tradução nossa).

Essa valorização dos aspectos pessoais abarca também as características de mudanças, no seio da profissão, e são exigidas, no mercado de trabalho atual, principalmente na lógica empresarial que invadiu o campo educacional.

Desenvolvimento profissional docente

Ao abordarmos o tema profissionalização docente, devemos compreender que esse processo também perpassa o seu desenvolvimento profissional, pois a educação, o ensino, os alunos, a própria sociedade está em constante transformação, exigindo, cada vez mais dos professores, a continuidade de sua formação para garantir um acompanhamento do mundo que nos cerca e atender com maior qualidade os alunos que na escola estão inseridos.

Outro ponto importante relacionado a esta permanência do professor, na carreira, está relacionado, mais uma vez, ao processo de profissionalização docente. Esses estudos sobre a profissionalização, como já colocado, iniciaram-se, nos anos 80, e ainda hoje não há evidências claras de seu fortalecimento. Quanto a isso, Lüdke e Boing (2004) afirmam que a “profissão” docente ainda

exibe sinais de precarização, acentuadas pela diminuição de prestígio e respeito social, baixas remunerações e condições de trabalho. Tardif (2013) ainda vai além, ao afirmar que:

[...] a profissionalização do professor não trouxe, de forma alguma, os resultados prometidos no ponto de partida. Longe de verem seu estatuto elevado, os professores estão enfrentando agora deteriorização de suas condições de trabalho: comparada à idade do trabalho, a idade da profissão parece colocar o trabalho do professor num regime de insegurança e de instabilidade, ligando-se assim a certas características da idade da vocação (TARDIF, 2013, p. 564).

Com isso, colocamos como definição de desenvolvimento profissional docente o exposto por Marcelo (2009a, p. 07), ao afirmar que corresponde a “um processo individual e coletivo que se deve concretizar, no local de trabalho do docente: a escola; e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais, por meio de experiências de índole diferente, tanto formais como informais”. Assim sendo, considerar o ambiente de trabalho e suas influências pode contribuir para a compreensão das singularidades da profissão, bem como, suas necessidades rumo à profissionalização.

Day (2001) afirma que o desenvolvimento profissional depende de alguns fatores, como os aspectos pessoais e profissionais, as políticas e o contexto escolar nos quais os docentes estão inseridos. Dessa forma, o local de trabalho docente, nesse caso a escola, pode interferir nesse desenvolvimento, ao considerarmos, conforme exposto por Tardif e Raymond (2000), alguns “saberes” específicos dos professores que estão centrados nesse local, com suas rotinas, regras, valores, normas etc. Assim, a organização da instituição pode favorecer ou não o desenvolvimento do profissional, suas aspirações a novos conhecimentos e a manutenção da formação contínua.

Outro ponto importante a ser considerado nessa relação é a construção da identidade docente, que caminha junto ao desenvolvimento profissional e pode mudar significativamente ao longo do tempo, ou seja, tanto o fortalecimento da

própria identidade quanto do desenvolvimento depende da etapa ou fase na qual o professor se encontra e são ampliados com o decorrer dos anos.

Diante dessas colocações, podemos relacionar as características do desenvolvimento profissional docente, apontado por Marcelo (2009a), como baseadas em sete princípios: o professor como sujeito aprendente, a prática como aprendizado ao longo do tempo, a escola como local de experiência para o desenvolvimento, as mudanças culturais e políticas das instituições como reconstrução de aprendizados, as atividades de desenvolvimento profissional como fortalecedora de significados e práticas, a existência de processos colaborativos e individuais e a aceitação de que decorrem vários modelos, de acordo com a necessidade escolar.

Assim sendo, o desenvolvimento profissional docente está atrelado a diversos requisitos e significados, dentre esses podemos esclarecer que a necessidade de valorizar o ambiente escolar como um local privilegiado de formação continuada, com partilha de experiências, com possibilidades de parcerias com instituições formadoras e como fortalecedora da identidade dos profissionais que nelas se inserem, podem ser consideradas um rico e vasto horizonte de aprendizagens, mas devemos lembrar que seus resultados se dão a longo prazo, portanto, a continuidade e a manutenção desses processos devem ser constantes.

Ainda, como discutido por Marcelo (2009a), alguns modelos de desenvolvimento profissional docente podem adotar sequências que norteiam as mudanças esperadas na atuação docente. Esses fatores perpassam a formação dos professores e podem atender a ressignificações de conhecimentos e crenças, de condutas profissionais e nos resultados das aprendizagens dos alunos, não necessariamente nessa ordem de descrição. A questão, aqui, é que independente da sequência, a continuidade da formação dos professores é primordial para o desenvolvimento profissional.

Baseando-se nesse sentido, Day (2001) relaciona o desenvolvimento profissional dos professores com a diminuição do isolamento, no trabalho, a melhoria das relações com os alunos, a maior colaboração e o foco nos resultados. Esses apontamentos são baseados em premissas que se inter-

relacionam como: a continuidade das formações como necessidade, a avaliação profissional regular, a elaboração de planos de desenvolvimento a partir das necessidades dos professores, e a ligação profissional com aspectos pessoais.

Para isso, as formações dos professores devem atender a diferentes demandas, que perpassam aspectos internos e externos do ambiente escolar e do próprio professor. Day (2001, p. 32-33) descreve quatro relações que devem ser consideradas para a manutenção da formação contínua dos professores. Essas devem abordar e integrar a relação “intraprofissional”, considerando, aqui, a partilha de conhecimentos com os colegas; a relação “profissional/aluno”, compreendida como um processo de negociação entre eles; a relação “interpessoal”, composta pela coordenação e pela organização escolar; e a relação “profissional/pais”, na qual a corresponsabilidade da família também influencia as aprendizagens dos alunos.

Para compreendermos esses desafios, precisamos considerar a vida dos professores, no exercício de sua função, suas características e seus aspectos que influenciam o seu trabalho.

Essa análise baseia-se na relação de fases em que a construção dessa identidade se torna mais ou menos sólida e na compreensão de que a atração para ingresso ou permanência, na carreira, pode estar relacionada subjetivamente aos campos de engajamento profissional da fase em que o professor se encontra. Como já apresentado por Huberman (1992), as possibilidades de fases, na carreira, não são fixas, mas podem nortear a compreensão do trabalho e da atividade docente, permitindo correlacionar, nesse caso, com a percepção dos próprios professores no que se refere a sua atuação no cotidiano escolar.

Resultados

Os resultados obtidos durante a análise das entrevistas foram organizados em cinco grupos. Lembramos que, o presente artigo, apresenta apenas um resumo do trabalho realizado para a dissertação de mestrado com o mesmo título. Dessa forma, os grupos de análise foram: a) Inserção profissional na

carreira docente; b) Compromisso e motivação; c) Valorização do trabalho; d) Desenvolvimento profissional docente; e e) Avaliações externas. A seguir, extratos desses resultados são apresentados.

Inserção profissional na carreira docente

Sabendo-se que a escolha da profissão pode ser atribuída a diversos fatores e aspectos, elegemos a influência para a escolha profissional como um dos temas para essa composição. A história de vida profissional de um professor não se inicia, na carreira propriamente dita, mas advém do próprio processo de escolarização.

Uma dessas considerações é apresentada por Tardif e Raymond (2000, p. 215), como aspectos singulares aos “saberes pessoais dos professores”, que se inserem pela “história de vida e pela socialização primária”, contribuindo para a compreensão dos aspectos que podem influenciar na escolha profissional.

Nesse sentido, o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação etc. (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 2015)

Encontramos cinco motivos que influenciaram os entrevistados para a escolha da profissão docente: **a influência familiar; o desejo de ser professor; o sentimento de valorização em relação à profissão** (pessoal e profissional); **a influência de professores na fase estudantil; e a condição financeira que impossibilitou o ingresso no curso profissional desejado.**

Dentre esses motivos, apresentamos nesse artigo, **a influência familiar**, que pode ser observada no sentido de referência para a escolha da profissão. Alguns professores relatam que o convívio familiar com pessoas que atuavam como docentes inspiraram-nos a essa escolha, tal situação gera familiaridade com a profissão, que associada aos anos de interação, no ambiente escolar como alunos, traduz-se em um sentimento de “saber” ser professor.

Diante do exposto e analisando o grupo de professores entrevistados, podemos observar a primeira subcategoria de influência para a escolha da profissão, a família. Aqui, estão descritos o sentimento de familiaridade com a profissão e a relação com a presença dos pais nessa atuação profissional:

É, acredito que algo familiar [...] eu vivo nesse meio, meus pais são professores. A princípio eu não imaginava ser professor, mas já sabia atuar como um professor, devido a todo o histórico familiar, as conversas do almoço e da janta, então era bastante natural ser professor, quando em noventa e três entrei pela primeira vez em sala de aula, quando eu tinha dezoito anos e me senti em casa. Era muito comum, muito natural [...] (ANDRÉ – escola A).

Como se pode inferir, a sensação de familiaridade com a profissão parte também do histórico de vida do profissional, o que pode gerar certo conforto, no ingresso, na carreira, e influenciar a trajetória que se pretende trilhar. Dessa forma, subentende-se que a separação dos aspectos pessoais dos profissionais é impossibilitada, pois ambas caracterizam o profissional como um todo, desde sua inserção, na carreira, até, provavelmente, ao final desta.

Outro ponto colocado, assim como apontado por Nóvoa (2009), ao afirmar que a profissão deve ser fundamentada, na transmissão de conhecimento dos professores mais experientes para os mais jovens, pode-se observar essa ocorrência dentro do próprio núcleo familiar, que direciona e facilita a compreensão da cultura da profissão docente.

Apesar de notarmos diferentes fontes de influência para o ingresso na carreira docente, isso não eximiu, nas palavras dos professores, o encantamento pela carreira, atrelando-se ao compromisso com o trabalho executado.

Compromisso e motivação

Outra categoria levantada, na análise das entrevistas, direciona ao sentido de compromisso, de engajamento, de motivação para o desenvolvimento da profissão e para o trabalho cotidiano. Dessa forma, organizamos, para a

apresentação dessa análise, quatro subcategorias: **a fase da carreira, o Modelo Pedagógico do PEI, a diversificação de papéis e o Modelo de Gestão do programa.**

Elegemos para esse artigo, o subgrupo quatro de análise, **o Modelo de Gestão** do PEI, na qual temos as documentações exigidas para planejamento das atividades, no ambiente escolar, como: Plano de Ação da escola, Plano de ensino, Programa de Ação dos professores e gestores, Guias de Aprendizagem das disciplinas, Agendas escolares e Ciclo PDCA (*plan, do, check, act*).

Essa proposta do Modelo de Gestão do PEI fortalece a revisão e a ressignificação de metodologias e práticas utilizadas pelos professores, ao apresentar a proposição da análise de percurso e de procedimentos com o ciclo PDCA (*plan* – planejar, *do* – fazer, *check* – checar, avaliar, *act* – agir) para nortear o planejamento e acompanhamento das ações e atividades realizadas no âmbito escolar. Diante disso, temos a colocação:

Eu estou me exigindo mais, eu quero estudar mais Biologia, não dá tempo. Isso eu acho que é incrível, é integral, mas é uma loucura, você sabe bem, mas eu procuro estudar mais, você tem que tá atualizado, eu vejo que eles também, estão caminhando pra isso e, eu gosto, eu procuro prática, pra ganhar, porque são nove horas aqui dentro, dar aula pra eles depois do almoço ou mesmo de manhã, é adolescente, então você tem, e eu brinco muito, contextualizo, eu chamo a atenção, eu gosto muito de passar Biologia pra eles e eu sinto que eles gostam (GIOVANA – escola C).

Diante do exposto, podemos observar colocações dos professores entrevistados distribuídos em dois grupos: um versando sobre o favorecimento da organização escolar, e outro fazendo referências à excessividade de documentação e à falta de acompanhamento da equipe. Essa controvérsia pode estar baseada, na complexificação do trabalho docente, fundamentada no aumento das exigências de elaboração de documentações por parte dos professores, como descrito por Lüdke e Boing (2004, p. 1169-1170) “[...] os professores passaram a entregar grande parte do trabalho já digitado [...] as

rotinas têm sido cada vez mais aceleradas [...] à custa do aumento de trabalho dos professores”, mas é necessário considerar que as funções dos professores estão em transformação, conforme nos apresenta a OCDE (2005b) e, nesse sentido, a organização do trabalho é afetada em três níveis: quanto ao planejamento e ao trabalho em equipe, quanto ao planejamento e à avaliação sistemática do ensino, e, na utilização da tecnologia para o ensino e para a gestão.

Valorização do trabalho docente

Alguns apontamentos quanto à valorização profissional são evidentes, nas falas dos professores entrevistados, tanto no que se refere à motivação para a inscrição quanto à continuidade no programa. Dentre os aspectos valorativos, têm-se os seguintes apontamentos: **aspectos financeiros; interação com os alunos; melhores condições de trabalho; reconhecimento dos pares; melhoria da qualidade de ensino; e, tempo de permanência na escola.**

Essa valorização do trabalho dos professores engloba diferentes aspectos. A sensação de valorização, não se dá somente com o aumento salarial, mas também com investimento, na estrutura, nas relações estabelecidas com alunos, pares e gestores. Essa constatação já foi relatada por André (2015), quando a autora apresenta que aspectos relacionados às condições de trabalho e ao desenvolvimento profissional também fazem parte dessa valorização.

Como a diversificação de aspectos para a valorização dos professores é intensa, mas intimamente ligada umas às outras, a OCDE (2005a) pontuou alguns itens para favorecer a valorização docente, condizentes com os que aqui são apresentados, como as relações estabelecidas no ambiente escolar, no clima escolar, nas condições de trabalho, na organização, no reconhecimento e no apoio dos pares e gestores, bem como a continuidade do próprio desenvolvimento.

Diante disso, entre as falas dos professores entrevistados, encontramos mais de um subgrupo analisado quanto ao sentimento de valorização profissional, que pôde ser percebido conforme conduzimos a análise. Dessa forma,

entendemos que a busca para melhorar a precarização do trabalho docente não se encontra somente no aspecto financeiro, mas também em diversas situações, entre as quais se encontra a valorização do profissional. Portanto, mudanças políticas que direcionam para essa valorização pode fortalecer a identidade do grupo profissional:

Essa crise de identidade, [...] para o magistério, é provocada, entre outras variáveis, pela precarização do trabalho docente. [...] Os aspectos salariais, embora mais indicativos, não cercam todos os problemas que envolvem a precarização do trabalho dos professores (LÜDKE; BOING, 2004, p. 1175).

Portanto, considerar outros aspectos para a manutenção dos professores, no ambiente escolar e nas salas de aula, leva-nos a um subgrupo, **a interação com os alunos**. Esse direcionamento foi fortemente levantado pelos professores entrevistados, que apontam o sentimento de valorização na melhoria dessa relação.

Nesse contexto da relação com os alunos, bem como uma maior preocupação com eles, segue-se a fala de um dos professores entrevistados:

[...] é preocupação natural de resgatar o cara e colocar ele na linha de um bom estudante, que ele tenha a cultura do estudo, então você tem que resgatar ele, chamar a atenção dele de modo que ele, ele consiga enxergar a importância daquele estudo para o projeto de vida dele, então você fica mais preocupado quanto a isso [...] eu acho que é um ponto que muda sem dúvida nenhuma a minha atuação na escola de período integral, que você tem que toda hora resgatar, toda hora você tem que motivar, motivação pra que o aluno possa ter esse costume de estudar (ANDRÉ – escola A).

Compreendemos, nesse sentido, que as mudanças quanto à jornada integral dos alunos e dos professores, a estrutura do Modelo Pedagógico e de Gestão do PEI são aspectos que contribuem para a valorização dos professores quando comparados com as escolas regulares de ensino (com menor carga horária),

havendo consonância, nas falas dos entrevistados, quanto à credibilidade desse sentimento por meio do programa.

Desenvolvimento profissional docente

Para que ocorra o desenvolvimento profissional, docente é necessário que aconteçam mudanças em diferentes aspectos e sentidos, tanto profissional quanto pessoal, voltados também à profissionalidade do professor.

Nessa análise, pudemos observar pontos positivos e negativos apontados pelos professores entrevistados que convergem também no sentido do compromisso e da motivação para o trabalho desenvolvido no ambiente escolar. Entre os positivos temos apontamentos direcionados ao programa em geral, à parte diversificada, ao tempo e às mudanças nas condições de trabalho. Com relação ao programa, temos as seguintes considerações:

Olha, eu gosto demais dessa escola viu. Adoro o Programa, eu acho que deveria ter tido isso daí há muito tempo atrás. Eu acho que vale a pena, cada segundo que a gente vê aqui, eu vejo pelos alunos, a diferença como eles saem depois de um tempo da escola. Isso pra nós é muito gratificante. Eu assim, amo de paixão esse Programa. Adoro, eu acho que isso favorece demais o ensino-aprendizagem do aluno (BIANCA – escola A).

Essa colocação nos remete ao que já aponta Day (2001) ao afirmar que o desenvolvimento dos professores tem de ser construído, baseando-se na motivação e no entusiasmo em realizar o seu trabalho, para que assim possam conseguir agir como profissionais ao longo de toda a carreira. Esse sentimento influencia os professores a continuarem aprendendo, atendendo à competência “Disposição ao autodesenvolvimento contínuo”.

Dessa forma, observamos que os próprios professores já discorrem sobre a importância do planejamento, que pode possibilitar oportunidades para a revisão do pensamento e das ações, bem como um aperfeiçoamento e ressignificação de conceitos e metodologias. Nesse sentido, apresentamos o que

Day (2001, p. 16) denomina como DPC (Desenvolvimento Profissional Contínuo), pois abrange todos os tipos de aprendizagens, consideradas essas formais ou informais, desde que promovam reflexão para o exercício do trabalho docente.

Avaliações externas

É cada vez mais comum o monitoramento das instituições públicas de ensino por meio dos resultados das avaliações externas. Entre esses, temos o IDESP (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo), no Estado de São Paulo, que visa fornecer indicadores às escolas quanto ao fluxo (aprovação/retenção) relacionado aos resultados das provas do SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) realizadas pelos alunos nos anos finais dos ciclos e/ou séries.

Indagamos os professores participantes deste estudo sobre os resultados apresentados por suas escolas, nos últimos anos, desde a implantação do PEI. Suas falas indicam a presença de uma melhora significativa nos resultados e, em vários casos, há considerações quanto à necessidade de acompanhamento desses índices a longo prazo para verificação da eficiência do programa.

Nesse sentido, temos o extrato de fala de uma professora que destacou a positividade dos resultados, fruto do trabalho planejado e coletivo da equipe de professores, mas também considerou a situação quanto a perspectivas futuras:

Nossa, nos surpreendeu, porque não é só Português e Matemática, é todo um trabalho, de todas as disciplinas, e aqui na escola, a gente tem o costume de cada mês e cada bimestre a gente pega algumas habilidades, de todas as disciplinas e todo mundo foca naquelas habilidades, de todas as disciplinas e isso também facilita, não é só no Português, porque é só interpretação de texto, na Biologia, na Geografia, em tudo, e isso daí, fez o índice da escola lá em cima. Agora, o grande problema, não é aumentar, é manter e ir de pouquinho em pouquinho (BIANCA – escola A).

A referência sobre a necessidade de melhora contínua se deve ao fato da proposição das metas anuais por cada escola que, de acordo com Brasil (2014),

deve se ater a 5,2 até o ano de 2021 e 5,0 de acordo com São Paulo (2014b) até o ano de 2030. Índices esses consoantes com os resultados para o Ensino Médio dos países desenvolvidos.

Os professores, de modo geral, relatam que os resultados apresentados pelas escolas, nos últimos dois ou três anos (pois analisamos escolas com índices de 2012 a 2015, bem como 2013 a 2015), satisfazem as expectativas do grupo em relação à melhoria, no IDESP, mas também apontam que podem superá-los ao longo do tempo.

Considerações Finais

Como pudemos verificar, a diversidade de parâmetros que abarcam a atividade docente no interior escolar é muito grande. As relações estabelecidas são plurais e heterogêneas, bem como os aspectos que envolvem a análise da profissão docente, pois transcorrem sobre a história de vida, a inserção na carreira, os aspectos pessoais, a trajetória profissional e o contexto em que se está inserido, sem, no entanto se desvencilhar das relações estabelecidas com os alunos e a equipe escolar.

Dessa forma, ao longo da trajetória de pesquisa, consideramos diversos fatores que poderiam estar associados à análise das percepções dos docentes sobre suas atividades, dentre as quais, se apontam relações positivas e/ou negativas, bem como, situações apresentadas pelas diretrizes do programa, que diversificam a atuação docente e direcionam ao sentimento de valorização do trabalho em diferentes aspectos.

Com relação à análise da inserção profissional na carreira docente várias influências foram detectadas entre as exposições dos professores. Essa diversidade de influências não possui relação direta com o ingresso no PEI, entretanto, possibilita compreender, quais aspectos abarcam o interesse pela docência e nos traz informações sobre o contexto que direcionou os professores para o ingresso na carreira.

Quanto ao grupo compromisso e motivação, consideramos uma relação possível com o ciclo de vida na carreira docente, pois, conforme exposto, a

tendência da fase da diversificação pode ser associada à necessidade de novos desafios e do empenho demonstrado pelos professores no desenvolvimento de suas atividades profissionais.

Esse compromisso também é assumido com as disposições do Modelo Pedagógico do programa, que direciona para uma pluralidade de atuação, posta como positiva pelos docentes entrevistados. Como o Modelo Pedagógico do PEI delimita as atividades diversificadas entre os pares e organiza espaços diferenciados de reunião, como o ATPA, que representa uma das novidades nas escolas do Estado de São Paulo, implantadas com o programa, parece-nos haver favorecimento do estabelecimento e estreitamento das relações entre a equipe. As reuniões por área do conhecimento (além do ATPC – que é coletivo) apontam a necessidade de ampliação de espaços de troca de informações entre os professores, que favoreçam a organização e planejamento de atividades realizadas pelos professores que sem encontram no mesmo segmento de trabalho. Além disso, a proposição das disciplinas Eletivas, que coloca quase que obrigatoriamente o trabalho aos pares com professores de áreas distintas fortalece a comunicação entre outras disciplinas da Base Nacional Comum.

Quanto ao Modelo de Gestão do PEI, temos certa dualidade quanto ao favorecimento do trabalho cotidiano escolar. Por um lado, apresentam-se falas que apontam positividade no planejamento e organização de todas as ações que são realizadas. Em contrapartida, o acompanhamento dessas informações ao longo do ano letivo ainda é digno de atenção, seja pelos gestores ou pelos próprios professores. Na mesma consideração, temos afirmativas que apontam para certa repetitividade de planejamento de documentos, bem como a burocratização das atividades, entretanto, há uma clara evidência da falta de hábito dos professores em realizarem esse planejamento. Situação essa apontada por alguns professores entrevistados como diminuição da disponibilidade de tempo de atividades com os alunos, mas, a literatura, conforme apresenrado na seção Profissão Docente, já aborda essa questão, afirmando que é necessário para o desenvolvimento profissional docente.

Dessa forma, ponderamos que as disposições do Modelo Pedagógico e do Modelo de Gestão possam, em certo grau, favorecer o desenvolvimento do

trabalho pelos professores nas unidades em questão, direcionando ao atendimento das premissas colocadas pelo programa, como: protagonismo, formação continuada, excelência em gestão, corresponsabilidade e replicabilidade. Ainda, são apontados pelos docentes que há certa diminuição da precarização do trabalho docente com melhores condições de trabalho, melhores salários, ampliação da formação continuada, diminuição do isolamento no trabalho, aumento do trabalho em equipe, melhores relações com alunos e valorização pessoal e social.

Com relação aos aspectos valorativos que os professores atribuem ao exercício da função, encontram-se os aspectos financeiros, as relações estabelecidas no ambiente escolar, apontamentos quanto à melhoria da qualidade de ensino e o tempo de permanência no ambiente escolar. Estes aspectos consideram a pluralidade que envolve a profissão, pois, para atender a valorização profissional, os contextos, tanto pessoais como profissionais devem ser atendidos.

Quanto ao aumento do tempo de permanência dos professores no local de trabalho, bem como a diversidade de atividades do PEI, parece-nos diminuir a sensação de isolamento dos professores, pois, de acordo com os docentes, há relatos de uma maior aproximação com os colegas de trabalho e um aumento do reconhecimento dos pares, situação essa apontada como facilitadora do sentimento de valorização quanto ao trabalho realizado. Com relação ao aspecto profissional, são apontados que, a troca de informações entre os pares, metodologias, ideias e trabalho em equipe, contribuem para essa aproximação. Essas situações de aproximação entre os pares denota a proposição do desenvolvimento profissional, pois atende diversos requisitos como, a manutenção da formação continuada, o trabalho em equipe, a motivação pessoal e profissional na carreira, o estreitamento de relações com os alunos, à corresponsabilização e apoio da equipe gestora aos professores nas ações realizadas na escola, e, por consequência, os resultados apresentados pelas escolas, pois entendemos que só há desenvolvimento escolar quando ocorre desenvolvimento dos próprios professores.

Todas essas considerações podem influir diretamente nos resultados apresentados pelas escolas, que, como apontado pelos professores, transcorrem no sentido positivo quanto ao desenvolvimento cognitivo e pessoal dos alunos, entretanto, entendemos também, que ainda é uma análise inicial, visto que a implantação do programa é recente, correspondendo ao terceiro e quarto anos para o grupo de escolas analisadas.

Em contrapartida, há relatos claros da diminuição do apoio ao trabalho dos professores, que diminuiu a partir do terceiro ano de implantação do programa, principalmente relacionados aos investimentos por parte da Secretaria do Estado de São Paulo na formação continuada dos professores (que passou a ser quase que exclusivamente à distância), na estrutura e na reposição de materiais de consumo, dificultando a manutenção, o fortalecimento e a continuidade do trabalho realizado pelos professores até o momento.

Essa diminuição de investimentos, por ora, não causa impactos significativos nas percepções dos docentes, nem nas atividades que são apresentadas como desenvolvidas nas escolas, mas, ao longo do tempo, poderá influenciar negativamente o próprio programa. As descontinuidades de investimentos por parte de políticas públicas fazem com que as condições de trabalho dos professores fiquem em declínio, afetando diretamente os alunos e suas aprendizagens. Essa situação gera o que já é posto por Ball (2001, p. 110) “[...] que a satisfação da estabilidade é cada vez mais ilusória, os propósitos se tornam contraditórios, as motivações ficam vagas e a autoestima torna-se instável”.

Portanto, além da continuidade desses investimentos, é necessário também, que os aspectos apresentados que favorecem o compromisso e a motivação dos professores, o sentimento de valorização profissional e a manutenção do desenvolvimento docente, devam ser considerados para que haja continuidade das atividades em prol da melhora do processo de ensino e das aprendizagens dos alunos.

Por fim, acreditamos que as proposições do Modelo Pedagógico e do Modelo de Gestão do PEI contribuem com o desenvolvimento das atividades realizadas pelos professores no cotidiano escolar. A distribuição da jornada escolar, abrangendo conteúdos da Base Nacional Comum, atrelada a parte diversificada

do currículo, complementam-se, de tal forma, que favorece tanto o desenvolvimento profissional dos professores quanto o desenvolvimento cognitivo dos alunos. Além disso, a manutenção em tempo integral dos professores, gestores e alunos, possibilita o estreitamento das relações, favorecendo a abertura ao diálogo e a troca de informações.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. Políticas de valorização do trabalho docente no Brasil: algumas questões. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 23, n. 86, p. 213-230, jan./mar. 2015.
- BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, 2001.
- BRANDÃO, H. P.; ZIMEER, M. V.; PEREIRA, C. G. et al. **Gestão de desempenho por competências**: integrando a gestão por competências, o balanced scorecard e a avaliação 360 graus. *rap—rio de Janeiro*, v. 42, n. 5, p. 875-98, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Planejando a próxima década. Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional da Educação. **Brasília**, 2014.
- DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Tradução de Maria Assunção Flores. Portugal: Porto Editora, 2001. 351 p.
- FANFANI, E. T. Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. **Educación & Sociedad**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 335-353, 2007.
- GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, n. 50, p. 51-67, 2013.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: Nóvoa, A. (Org) **Vidas de professores**. Lisboa: Porto Editora, v. 2, p. 31-61, 1992.
- LANTHEAUME, F. Mal-estar docente ou crise do ofício. In: **Forum sociológico**, n. 15/16, p. 141-156, 2006.
- LÜDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docente. **Educación & Sociedad**. Campinas: UNICAMP, v. 25, p. 1159-1180, 2004.
- MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo – Revista das Ciências da Educação**, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009a.
- _____. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisas sobre Formação Docente**. v.1, n.1, p. 109-131. Ago/dez. 2009b.
- NÓVOA, A. Professores: imagens do futuro presente. **Lisboa: Educa**, 2009.

IMPLICAÇÕES DO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL PARA O TRABALHO DOCENTE:
O OLHAR DOS PROFESSORES

OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômicos). Education and Training Policy. **Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers**. Paris: OCDE, 2005a. 13 p.

_____. **Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers**. Pointers for policy development. Paris: OCDE, 2005b. 18 p.

ROLDÃO, M. C. Que é ser professor hoje? A profissionalidade docente revisitada. Lisboa: **Revista da Eses**, n. 9, p.79-87, 1998.

_____. Profissionalidade docente em análise-especificidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances: estudos sobre educação**, v. 12, n. 13, 2005.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. SOUZA, V. e cols. **Diretrizes do Programa Ensino Integral**. Escola de Tempo Integral, 2012a. São Paulo.

_____. Secretaria da Educação. **Informações Gerais do Programa Integral**. Escola de Tempo Integral, 2012b. São Paulo.

_____. Secretaria da Educação. Resolução SE – 68, de 17 de dezembro de 2014. **Diário Oficial do Poder Executivo – Seção I**. São Paulo: 124 (239), p. 87-88, dez. 2014a.

_____. Secretaria da Educação. **Plano Individual de Aprimoramento e Formação: Ações de aprimoramento e formação**. Programa Ensino Integral. São Paulo, abr. 2014b. 45 p.

SHULMAN, L. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**, v. 4, n. 2, p. 196-229, dez. 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação & Sociedade**, v. 34, n. 123, p. 551-571, 2013.

TARDIF, M; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 73, p. 209-244, 2000.

TEDESCO, J. C.; FANFANI, E. T. Nuevos tiempos y nuevos docentes. **Documento de Discusión**, v. 57, 2002.

UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura. **Educação: um tesouro a descobrir**. Brasília, 2010. 41 p.

PROFESSOR E AUTONOMIA À LUZ DO ESPELHO: REFLEXOS CONVERGENTES?

Cristiane Sampaio de Almeida Castro

Márcia Maria Dias Reis Pacheco

Introdução

A proclamada morte da história que significa, em última análise, a morte da utopia e do sonho, reforça, indiscutivelmente, os mecanismos de asfixia da liberdade. Daí que a briga pelo resgate do sentido da utopia, de que a prática humanizante não pode deixar de estar impregnada, tenha de ser uma constante sua. (FREIRE, 2014, p. 113)

O ser humano pode constituir-se enquanto 'veículo' capaz de partir de um ponto concepcional e viajar com destino a uma miríade de possibilidades. Essa noção fundamenta-se na ideia de que, enquanto entes em meio a outros, divergimos essencialmente em relação a um conceito possível de se impor a alguns 'entes-objetos', mas que, em relação ao 'eu pensante', tem de ser construído; eis que seja ele a autonomia.

O sentido do termo relacionado a objetos (HOUAISS; VILLAR, 2001, p. 351) indica a capacidade de veículos percorrerem uma distância em determinado tempo “[...] sem que haja necessidade de reabastecimento”. Dessa acepção, interessa o trecho a que se deu destaque. E a diferença torna-se visceral. O homem precisa beber, obstinadamente, de fontes diversas para construir sua autonomia e dar continuidade a tudo o que pode conduzi-lo a si próprio e na direção de outras gentes.

Dentro dessa noção, as vivências pessoais entrelaçadas à vivência escolar; a aprendizagem construída ao lado de alguns, mas definitivamente marcantes, professores que, de muito, construíam uma prática inter e transdisciplinar

(mesmo que as noções acadêmicas desses conceitos ainda estivessem longe da vivência pedagógica); os vinte e oito anos de trabalho com docência, vividos em sala de aula desde a etapa de alfabetização até a finalização do período de Ensino Médio, e a preocupação constante desta autora de olhar os alunos como sujeitos em processo de formação em interação com outro sujeito, o professor, também (e sempre mais) 'em processo', mas com o dever fundamental de instigá-los ao caminho do conhecimento capaz de se efetivar nos rumos de suas vidas – nos passos possíveis a cada etapa e em constante reconstrução – 'apaixonam' e habilitam-na a desenvolver o pretendido artigo, originado de dissertação de título homônimo. Acrescentem-se a esses fatores os vinte e um anos de prática docente na convivência com jovens que adentram a escola militar e o empenho por ajudá-los numa 'via' de capacidade reflexiva e atuação consciente, num sistema que se opõe a protagonismos.

Assim, assumida desde já como construto, a autonomia é, pois, o fio condutor deste trabalho, entrelaçando-a à figura do professor, que é, ao mesmo tempo, 'indivíduo-pessoa-sujeito'. Refletir sobre a autonomia do sujeito-professor justifica-se essencialmente, uma vez que todo o sistema atual de educação gira em torno, como já anunciava Nóvoa (1995), da edificação de escolas como espaço de autonomia tanto pedagógica e curricular como profissional, o que, entretanto, não elimina a tensão entre produção e reprodução, assim como entre liberdade e responsabilidade.

A tarefa de pensar a autonomia à luz dos referenciais filosóficos e da produção acadêmica de Freire (2014, 2000, 1997a, 1997b, 1989, 1979) e Morin (2011, 2007, 2002, 2000a, 2000b) fundamentalmente, mas também de Perrenoud (2002a, 2002b, 2001, 1999, 1993) e Rios (2003, 1993) divisa resultados que, acadêmica e socialmente, podem ajudar a intensificar a atividade pensante dos sujeitos-professores (MORIN, 2000a), o processo reflexivo dos docentes que deles se aproximem, buscando favorecer o devir de um *continuum* que caracterize a essência mesmo do ato de educar e que esteja em sintonia com a reflexão de pensadores e educadores que, em contextos históricos diversos e adversos, entenderam que não há como educar num movimento histórico indeterminado, assim como num tempo indefinido e sem que as informações se religuem num

contexto e num conjunto (MORIN, 2011) possível à concretude dos corpos que precisam existir, fazer e ser (FREIRE, 2014) – visão utópica conforme apresenta Rios (1993), não do irrealizável, mas do possível, explorando-se limites e alternativas.

Assume-se, por esse motivo, que a escolha do tema não divisa fronteiras entre as motivações pessoais e profissionais de quem sobre ele escreve e a relevância social e acadêmica do que aqui, nessa tessitura, se dá a ler. A autora presente ao texto é a pessoa que “professa”, no sentido etimológico do termo – “o que se dedica a” (HOUAISS; VILLAR, 2001, p. 2035) –, um fazer docente que a constitui, sem disjunções que, nos dizeres de Morin (2007, p. 6), só fazem separar, ocultar “tudo o que religa, interage, interfere” e obstaculizar uma visão inter e transdisciplinar do mundo. Assim, pois, as motivações residem na construção de um artigo que se ofereça em favor de uma reflexão multidimensional dos sujeitos-professores, como parcela de contribuição ao universo da educação, na busca utópica, segundo a concepção de Freire (2014) apresentada como epígrafe deste texto introdutório, de modificar a constância do quadro de exclusão – apesar dos muitos discursos contrários a ela, por meio dos quais tanto se ressalta a melhoria do processo de formação dos professores – e de vencer as grandes obsolescências de conhecimento (D'AMBROSIO, 1998), a falta do pensamento autorreflexivo e crítico, como indica Perrenoud (2002a), pautando-se no conhecimento, sim, teórico, de tal modo necessário, que, segundo o pensamento de Freire (2014), se confunda com a prática, convertendo-se em práxis.

Pensando a figura do professor que ensina (FREIRE, 2014, 1989, 1979; MORIN, 2011, 2000b) e a interconexão dos elementos dos processos de ensinar-aprender (O quê? Com quem/ Para quem? Por quê? Onde? Como? Quando? Para quê?), destaca-se o 'para quê'. E por que destacá-lo? Porquanto o presente da humanidade evidencia, de um lado, a coexistência de sofisticados processos interativos arbitrariamente atrelados a interesses econômicos e políticas conservadoras; de outro, a existência de seres humanos ainda vítimas da insensibilidade social e ética (DA SILVA, 2001; FREIRE, 2014, 2000, 1989, 1997a, GADOTTI, 1985), realidade que não se afina com um projeto de autorrealização e

de promoção do humano, por meio de “solidariedades espontâneas” (MORIN, 2007, p. 93), constituídas para além de imposições legais.

1.1 A escolha do título

A efetivação da tarefa de justificativa deste artigo inclui, fundamentalmente, as necessárias considerações ao entendimento de seu título – que mantém a construção eleita para a pesquisa original “Professor e Autonomia à Luz do Espelho: reflexos convergentes?”, nascida da intertextualidade com Santaella (1984)¹. Por meio do universo da Semiótica, teoria de todas as formas de linguagem, de todos os signos – e a palavra, o pensamento são linguagem; portanto, signo –, a autora aventura-se a explicar o signo pela via da imagem especular de que fala Lacan (LACAN, 1998) e pelo Mito de Narciso (OVÍDIO, 2003). A autora explica que a relação do homem (real) com o mundo (real) é mediada pelo signo, e este, por si mesmo, é também real, composto de materialidade física (som e grafia): é alguma coisa que representa outra coisa, sem ser essa coisa. É, pois, conforme a autora, um duplo, um paradoxo. Sua eficácia enquanto signo reside, por fundamental que seja, na ideia de substituição, de sorte que, entre o signo e o que ele representa para alguém, existe uma fenda, uma fissura impossível de ser transposta sob pena de morte da realidade fora do signo, que ele reflete como um espelho, de forma análoga ao fenômeno físico da reflexão, – conforme Walker (2003), caracterizado como o retorno, que pode ser completo ou parcial, de feixes de partículas ou de ondas que se propagam em um determinado meio (o ar), após a incidência sobre a interface de separação entre este meio e o outro (o espelho).

Dessa forma, por mais perfeita que seja a representação captada, como no caso do holograma, aquilo que ela capta é raptado – raptado da vida, congelada, transformada e, em certo sentido, deformada, posto que não pode conter em si mesma, enquanto representação, todos os elementos do que representa (VOLOCHINOV, 2013). Se, de um lado, há possibilidade de eternização de um

¹ Trata-se do artigo publicado no jornal “Folha de São Paulo” e a seu título “O Signo à Luz do Espelho”, de Lúcia Santaella (SANTAELLA, 1984), antes que compusesse o seu livro “Cultura das Mídias” (SANTAELLA, 1996).

momento, de outro, amplia-se o entendimento de 'irrepetibilidade', termo de que se vale a autora, e de morte: a vida, perpassada pelo tempo, morre no flagrante captado a cada átimo de tempo.

Desse simbolismo decorre a análise da constituição – e do problema – de autoidentidade de Narciso, o mito, que enseja um ensinamento: ele mergulha tão somente na identidade do eu consigo mesmo, buscando, pura e integralmente, a contemplação da própria imagem, o que não é possível, pois observar o 'eu' exige uma ação reflexiva, um pensamento, ou seja, um signo. Nesse ponto o 'eu' se duplica, torna-se o 'outro do eu' e estabelece-se uma relação dialógica: o 'eu' real continua a existir, avança no tempo, é presente que aponta para o futuro, tangenciando o 'eu' objetivado (já passado), caracterizado pela mediação da racionalidade, do pensamento. Captar a essência, a verdade da realidade é algo intangível, mas aproximável pela mediação do signo, destaca Santaella (1984). Tal aproximação enquanto meta é o que caracteriza a responsabilidade ética para com a linguagem.

A autoidentidade, então, fratura-se na alteridade, na duplicidade concomitante do 'eu' consigo mesmo e com o 'outro do eu', seu signo. Essa alteridade não nasce exclusivamente do pensamento, mas da capacidade de sentir. O sentimento, segundo Santaella (1996, p. 66), é o “contraponto melódico do pensamento”, não pode ser explicado. Baseando-se em Lacan (1998), explica a autora que o homem segue sentindo e, sentindo, pode chegar à realização do amor, fruto não da natureza, mas da graça, de um acordo intersubjetivo – da alteridade – que à natureza dilacerada impõe sua harmonia. Eis que seja ele, pois, a única possibilidade de fazer com que a fenda entre o signo e sua representação se torne, num lampejo, uma fina película.

A partir de Santaella (1996), pode-se considerar que, se a construção da autoidentidade necessita da alteridade, passa pelo pensamento e encontra 'o outro do eu', mas aprofunda-se no sentimento e encontra o 'não eu', porque, segundo ela propõe, a reciprocidade do amor faz surgir um espelho cruzado: na coincidência dos olhares, no átimo de tempo do encontro do olhar, o 'eu' reflete o olhar do 'outro', e o 'outro' reflete o olhar do 'eu'. A amorosidade, segue Santaella (1984), eis a experiência que Narciso não experimenta e, por isso, se perde;

eternizando o registro de si mesmo, morre; mergulhado em si, não encontra o outro. Já na experiência da reciprocidade do amor, tal como Narciso, o 'eu' se perde, mas se encontra no 'outro', e essa alteridade cria vínculos capazes de reduzir a fenda até que essa se torne quase identidade, finaliza a autora.

Este texto – condensado em seu título – não pretende focar a autoidentidade/alteridade, mas, entendendo que são elementos que se relacionam à autonomia, **convida o professor** – um indivíduo, uma pessoa que avança no fluxo temporal – **há um encontro com sua projeção de 'eu'**. **Como se estivesse diante de um espelho – metáfora para o processo reflexivo naturalmente emergido do contato com textos 'teóricos'**– tentará ele, como Narciso, fechar-se sobre si mesmo, tentando fazer o 'eu narrado' ocupar a integralidade do 'eu real', sem perceber que dialoga com a reflexão, com o signo de sua imagem transmutada em 'outro do eu' – dimensão em que passa a existir o ser professor? Perceberá que o contato do 'eu real' com o 'outro do eu' abre espaço, já nessa dimensão, à alteridade? E mais: perceberá que, para refletir sobre si mesmo, necessita do encontro com o 'não eu', com a outra pessoa, presença fundamental que dá ao 'eu' a dimensão de si mesmo pela via do sentimento, do amor, do 'contraponto melódico do pensamento'?

Freire (2014) dedica sua última obra ao que perpassa todo o seu pensamento: a autonomia. Nela é possível deslindar uma reflexão sua possível de se aproximar das palavras de Santaella (1984) – sem, advertidamente, deixar de considerar que tais autores 'pensam' a partir de linhas teóricas distintas – ao criar o termo “outredade” e afirmar que se assumir não significa de modo algum excluir o outro: “É a 'outredade' do 'não eu', ou do *tu*, que me faz assumir a radicalidade do meu *eu*.” (FREIRE, 2014, p.42). Nesse sentido, afirma ainda:

[...] mais do que um ser no mundo, o ser humano se tornou uma presença no mundo, com o mundo e com os outros. Presença que, reconhecendo a outra presença como um “não eu” se reconhece como “si própria”. Presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz mas também do que sonha, que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe (FREIRE, 2014, p. 20).

A autonomia e suas interconexões conceituais

Não se vive para escrever um livro, mas se estuda a fundo um problema para conhecer a vida. (LOS RIOS [18--] apud SEBARROJA et al, 2003, p. 62)

Como ponto inicial do processo de revisão teórica a sustentar o decurso reflexivo deste texto, indica-se, para o momento, o aprofundamento dos conceitos fundamentais ao entendimento da autonomia e sua relação com o fazer docente.

Pensar a 'autonomia' implica estabelecer relações conceituais com as noções de indivíduo, pessoa, sujeito, vontade, liberdade, responsabilidade e ética, em razão do fato de que tais conceitos se interpenetram e se tornam elementares à discussão que aqui se edifica, fazendo-se todos eles presentes ao discurso dos referenciais que este texto contempla.

Pretende-se, por essa via, investigar os caminhos da autonomia na construção do conhecimento e chegar ao universo da educação, destacando dele o professor, primeiramente enquanto o indivíduo, a pessoa, o sujeito, composto de dimensões múltiplas, em meio às quais interpela e erige sua visão particular de autonomia, construída historicamente nas relações sociais. Do 'sujeito-pessoa', chega-se ao 'sujeito-professor' (MARCELO, 2009; NÓVOA, 2009; TARDIF, 2014, 2013; TARDIF; LESSARD, 2008; TARDIF; RAYMOND, 2000), na busca de se verificar nele a ação defendida por Freire (2014, p.11) no processo educativo libertador: “a disponibilidade à vida e aos seus chamamentos”.

Trata-se de uma escolha. Na condição de sujeito que procura e de sujeito que se faz 'no, pelo e com' o trabalho de linguagem, esta autora avança, não podendo se apartar de seu objeto de 'apaixonamento' que também a fez professora: a substância, o nome, a palavra, as coisas e a vida e a busca por minimizar sempre a fenda entre os signos e as coisas e a vida que fervilha em torno a ele (SANTAELLA, 1984). Essa escolha, reside, do mesmo modo, na possibilidade de escapar da “[...] profunda ignorância científica do que é a linguagem” (FREIRE, 1997a, p. 188) e, por isso mesmo, do que com ela se pode expressar.

Para esta produção, parte-se, pois, da visão filosófica dos conceitos, apresentados aqui de forma basilar. Esse processo de construção, todavia, não tem em si o 'valor'. Sua importância está para o que ele representa de 'ponte', de abertura ao diálogo com e entre os referenciais teóricos centrais aqui presentes: Freire (2014, 2000, 1997a, 1997b, 1989, 1979) e Morin (2011, 2007, 2002, 2000a, 2000b).

Se, apesar da contemporaneidade histórica, os caminhos e descaminhos desses dois grandes nomes não se cruzaram, no campo teórico, expresso segundo a singularidade de cada um, esses (des)caminhos se entrecruzam sob muitos aspectos para pensar a transformação do sistema de valores do homem, aponta Mafral (2007), através do pensamento crítico, do conhecimento, da ação ética – para Morin (2011), “antropoética”, uma vez que a condição humana está para o caráter ternário “indivíduo↔sociedade↔espécie” (MORIN, 2011, p. 13); para Freire (2014), “eticidade”, termo que expressa essencialmente a natureza educativa e que não se curva ao imperativo do lucro, mas que indica a “ética universal do ser humano” (FREIRE, 2014, p. 17).

Perrenoud (2002a, 2002b, 2001, 1999, 1993) constitui outra referência no trabalho de pensar a autonomia, preocupado que sempre esteve com o processo pedagógico, que se coloca entre o dizer e o fazer; daí que para ele, a prática reflexiva, advinda do decurso da formação docente, seja a chave para a profissionalização do ofício de professor e para o desenvolvimento de suas competências. Serão elas as que darão ao professor a consciência do verdadeiro dilema da escola: o de que, para construir competências, a escola “precisa de 'tempo, que é parte do tempo necessário para distribuir o conhecimento profundo'.” (PERRENOUD, 1999, p. 7).

E Rios (2003,1993) subsidia a ideia de competência e de filosofia da educação. Para a autora, a competência do educador abrange a dimensão técnica (neutralidade no campo educacional) e a política (militância indispensável para o trabalho educativo), vistas, entretanto, de forma dicotômica. Superar tal dicotomia significa pensar uma dimensão articuladora entre uma e outra, uma ponte, e não um componente novo na discussão; significa pensar exatamente um fazer autônomo perpassado pela ética.

2.1 A Autonomia, o indivíduo, a pessoa, o sujeito

Etimologicamente, o termo autonomia deriva do elemento prepositivo grego *autós* – (eu) mesmo, (tu) mesmo, ele (mesmo), (si) mesmo; do elemento pospositivo, também grego, *nómos* – o que é de lei; finalmente, do sufixo formador de substantivos abstratos *ia*, existente no grego e no latim, com diferenciação de acentuação (FONTINHA, s.d.) Autonomia significa, pois, em sentido lato, '[...] o poder de dar a si a própria lei'. (ZATTI, 2007, p. 12). Embora a ideia já fosse objeto de reflexão filosófica, o termo autonomia foi introduzido na Filosofia por Kant (2005), que a designa como a capacidade que tem o indivíduo de determinar-se, de reger-se por uma lei própria, decorrente da razão, com independência da vontade e do desejo ou de um seu objeto. Desse modo, a liberdade que se caracteriza exclusivamente pela independência da vontade em relação a qualquer objeto desejado ainda não alcança a condição de verdadeira autonomia, a não ser que, lógica e conseqüentemente, seja regida por uma legislação própria e converta-se em 'lei moral' – essa é a liberdade 'verdadeira'.

A autonomia, conforme definição apresentada, concretiza-se num 'indivíduo', que em sentido físico indica o “indivisível, o que não pode mais ser reduzido pelo procedimento de análise”, e, em sentido lógico, o que não pode servir de predicado (ABBAGNANO, 2000, p.555). Assim, na Filosofia, considerando variações de correntes de pensamento e de filósofos, o conceito também abarca coisas e pessoas, mas somente no campo moral – baseando-se no conceito de Kant (2005) – ou político, indivíduo é pessoa.

'Pessoa' é termo introduzido na linguagem filosófica, referindo-se à significação de personagem, com derivação do latim *persona* [máscara de teatro]. Por esse motivo, conflitou-se o conceito com a ideia de 'aparência' (no estoicismo popular), em razão dos papéis representados pelo homem durante sua vida – os quais o ligam a uma situação específica e o definem, pela sua capacidade de julgar – prever e escolher (ABBAGNANO, 2000; ZATTI, 2007); daí que, nesse sentido, o conceito esteja para a ideia de 'relação'. Mas a noção de 'relação' adentra a filosofia tradicional (ARISTÓTELES, 1987a), sendo acidentalmente somada à ideia

de substância. A fim de se negar o caráter acidental de 'relação', por outro lado, insistiu-se na ideia de substancialidade em si, e olha-se para o sentido de 'pessoa', buscando-se o que ela é em si (AGOSTINHO, SANTO, 1994). Mas São Tomás de Aquino, entretanto, irá reestabelecer o sentido de 'pessoa' em geral como 'relação', ao indicar que, numa natureza qualquer, a pessoa será o que a distingue nessa natureza (AQUINO, 2006). A partir do Racionalismo, enfraquece-se o sentido de substancialidade de 'pessoa' e fortalece-se o de 'relação' sob dois aspectos: enquanto autorrelação – relação do homem consigo mesmo, com equivalência entre o 'eu' e a 'consciência' (ABBAGNANO, 2000; DESCARTES, 1987), considerando-se, a capacidade do homem de representar o seu 'eu' como condição que o coloca acima de todos os outros seres, no racionalismo crítico de Kant (1987); enquanto heterorrelação, destacando-se aqui, o ponto de vista da moral kantiana, por meio da qual a natureza do homem (pessoa humana) traduz-se nas relações intersubjetivas. Em seu sentido mais geral, 'pessoa' caracteriza-se como sujeito de relações, afirma Abbagnano (2000), esclarecendo, ainda, que, de maneira explícita, a noção de pessoa como heterorrelação adentra a filosofia pela fenomenologia (HUSSERL, 2006).

A heterorrelação faz ver que a autonomia exige – esse é o verbo, segundo Zatti (2007) – a existência e, por isso mesmo, não será condição determinada; se assim o fosse, não poderia a pessoa determinar-se para agir:

Como a autonomia é “condição”, como ela se dá no mundo e não apenas na consciência dos sujeitos, sua construção envolve dois aspectos: o poder de determinar a própria lei e também o poder ou capacidade de realizar. O primeiro aspecto está ligado à liberdade e ao poder de conceber, fantasiar, imaginar, decidir, e o segundo ao poder ou capacidade de fazer. Para que haja autonomia os dois aspectos devem estar presentes, e o pensar autônomo precisa ser também fazer autônomo. O fazer não acontece fora do mundo, portanto está cerceado pelas leis naturais, pelas leis civis, pelas convenções sociais, pelos outros, etc., ou seja, a autonomia é limitada por condicionamentos, não é absoluta. Dessa forma, autonomia jamais pode ser confundida com auto-suficiência (ZATTI, 2007, p. 14).

Chega-se à noção de 'sujeito', substantivo decorrente do latim *subiectum* (FONTINHA, s.d.), designando, na metafísica clássica, a substância, o ser entendido como realidade permanente à qual se atribuem transformações, qualidades ou acidentes (ARISTÓTELES, 1987a). A partir do cartesianismo e do pensamento moderno, em Epistemologia, designa o “[...] princípio determinante do mundo do conhecimento ou da ação, ou ao menos como capacidade de iniciativa de tal mundo [...]” (ABBAGNANO, 2000, p. 929). Essa evolução de conceito faz retornar à noção de autonomia, porque se caracteriza como mais que substância. Para Kant (2005), o sujeito de fato (eu) só existe em razão de seus pensamentos (predicados) se condicionados à 'autoconsciência', que em nada se relaciona com o conhecimento de si, mas com o princípio supremo do conhecimento, retornando novamente à noção de absoluto. Por outro lado, para a corrente filosófica realista, o sujeito não tem função nem criadora, nem autônoma. Trata-se de uma condição em constante correlação com 'objeto': limita o mundo, significa existir em relação ao mundo (ABBAGNANO, 2000).

2.1.1 A autonomia – predicado de sujeito, predicativo de professor

Toma-se essa breve apresentação de cunho histórico-filosófico para, a partir de princípios do pensamento complexo e do enfoque transdisciplinar (MORIN, 2011), considerar que todos os aspectos apresentados, embora contenham suas especificidades, podem se interconectar.

O 'indivíduo' – indivisível, singular e irreplicável – vai existindo no mundo, afirma Freire (2014). Sua experiência no mundo muda de qualidade em relação ao 'suporte' (o espaço-mundo, restrito ou alongado, em que animais aprendem a sobreviver), em razão de sua inteligibilidade, da capacidade humana de linguagem e a postura ereta que lhe permitiu a liberação das mãos:

Mãos que, em grande medida, nos fizeram. Quanto maior se foi tornando a solidariedade entre mente e mãos, tanto mais o *suporte* foi virando *mundo* e a vida, existência. O suporte veio fazendo-se mundo e a vida, existência, na proporção que o corpo humano vira corpo consciente, captador, apre-

endedor, transformador, criador de beleza e não “espaço” vazio a ser preenchido por conteúdos (FREIRE, 2014, p. 51, grifos do autor).

Segundo Morin (2000b), o indivíduo, é um duplo: não se reduz à animalidade, mas não chegará a constituir a humanidade sem essa animalidade. Para ele, mesmo que esse indivíduo esteja restrito às mais banais da vida, traz nele mesmo multiplicidades, uma poliexistência, personagens quiméricos, insatisfações, obediências, transgressões, amores; suas atividades biológicas, por mais elementares que sejam, põem o corpo em movimento, põem, por isso mesmo, o cérebro em movimento – a consciência, portanto. Na singularidade se faz presente a humanidade, o cosmo, o mistério.

A invenção da 'existência' envolve o indivíduo numa dimensão moral; já não é possível existir fora da “tensão radical e profunda entre o bem e o mal”, fora dos processos complexos de domínio da vida, de “espiritualização” do mundo (FREIRE, 2014, p. 51-52). Em Morin (2000b), o “espírito”, a “alma” indicam a forma de representar a “interioridade subjetiva em termos que designam uma realidade objetiva específica” (MORIN, 2000b, p. 125).

Transmuda-se o indivíduo em 'pessoa', ser de essência perene, filosoficamente falando, mas que, em função das relações com outros tantos indivíduos no espaço-tempo, intervém, compara, ajuíza, rompe, escolhe, procura, desempenha papéis, tornando-se 'sujeito' – e sob esse prisma, sujeito pensante, sujeito de ação, de capacidade criadora, de busca, enfim de autonomia, em oposição à visão realista de existir simplesmente em correlação a um objeto (FREIRE 2014, MORIN, 2000b). A condição de autonomia que adquire o sujeito não o faz onipotente, contudo. Sua consciência lhe indica o permanente estado de inacabamento, condicionado, mas não determinado por circunstâncias materiais, econômicas, sociais, políticas, ou ainda culturais e ideológicas das quais emergem barreiras que, se difícil de serem transpostas, não obstaculizam o homem na sua tarefa histórica de mudar o mundo, no que este ato contém de 'bem e bom', de esperança para Freire (2014, 1997a). Se a mudança é histórica, entretanto, ela decorre do processo de viver desse sujeito que oscila entre o egoísmo e o

altruísmo. No egoísmo, ele é o centro, o tudo, e os outros, o nada; no altruísmo, ele se torna secundário em relação àqueles aos quais se dá; se ele recusa a morte, porquanto esta o devore, é, por outro lado, capaz de dar a vida, seja por um outro, seja pela pátria, seja por suas ideias, seja pela humanidade. É o caráter de tudo a um só tempo – como um ponto de holograma que contém em si mesmo o todo de que participa – que confere ao sujeito uma concepção complexa (MORIN, 2002, 2000b).

Esse sujeito, no cotidiano relacional, 'emerge' como 'professor' – e a escolha do verbo emergir não significa reducionismo, mas um 'fazer-se', considerando os aspectos pessoais, sociais e político-econômicos que, por concatenados que estejam, vão conduzindo a sua trajetória histórica (BOLIVAR, 2006; HUBERMAN, 1992; MARCELO, 2009; TARDIF; LESSARD, 2008; VASCONCELLOS, 2007). No seu fazer-se, a experiência de existência vai adquirindo significados, os quais assumem função estruturante. Em torno deles, os indivíduos organizam sua vida (TURATO, 2005), que, no caso, é a vida da pessoa que é o professor e a vida do professor que é a pessoa, não havendo como determinar limites entre as dimensões pessoais e profissionais, diria Nóvoa (2009). Nesse sentido, dizia Freire (2014, p. 92): “Me movo como educador, porque primeiro me movo como gente”.

E o sujeito-professor, em processo de formação permanente, deve, mesmo na incerteza, na “inconclusão”, preparar-se para o mundo (e o ato de ensinar) e, sem resignação, sem falsear ou mentir a si mesmo, aguardar o inesperado; uma vez diante dele, reunir informações e acasos que lhe permitam agir estrategicamente – mas a estratégia encerra em si mesma uma nova incerteza; daí que signifique um desafio, ou seja, a integração da fé e da esperança aos elementos fundamentais da vida (MORIN, 2000b). Essas são condições de auto-organização e, portanto, de autonomia, de consciência de si, de pertença (enquanto totalidade) ao mundo/natureza, ao mistério, de capacidade de transcender e de se relacionar com uma essência “[...] em consonância com tradições que validam a dimensão espiritual [...] uma vez que o sobrenatural é considerado como existente (portanto natural) [...]”, ainda que inexplicáveis pela via racional até um dado momento (CASTRO, 2006, p. 52). E, nesse universo, o sujeito pode construir e (reconstruir) dialogicamente sua realidade.

O que Freire (2014) coloca em questão é que esse sujeito que, na complexidade da vida, se constituiu professor viabilize, desde o princípio da prática formadora, as condições de tornar o aluno consciente de que é também um sujeito de produção de saber e, dessa forma, deve criar as oportunidades de sua produção e reconstrução. Se, contrariamente a isso, o professor se vê como o sujeito que forma e o aluno como o “objeto por ele formado”, dará a esse aluno a possibilidade de agir como o “[...] *falso sujeito* da 'formação' do futuro objeto de seu ato formador.” (FREIRE, 2014, p. 25). Evidentemente, precisa o professor entender que olhar o educando como sujeito não corresponde a tornar-se sujeito da autonomia do educando, a qual se caracteriza enquanto processo. Explica que nenhuma pessoa será primeiro autônoma, para depois decidir; decidindo-se, aprende-se a decidir.

Entretanto, esse mesmo professor que, em sala, pode chegar até a 'absolutizar' a noção de sujeito, pode, mesmo nela ou fora dela, destituir-se de sua condição de sujeito; pode renunciar à sua capacidade de decidir, sem talvez perceber que o faça, ao permitir-se ser “expulso da órbita das decisões” (FREIRE, 1989, p. 43). Corroborando a ideia de Freire, Alarcão (1996) rechaça a acomodação do professor ao habituar-se à atitude passiva de deixar-se mover por esferas superiores, como se os males por ele vivenciados transcendessem à esfera de sua ação. Entendendo a autonomia como decorrente do exigente processo reflexivo, considera que a ele se deve somar a sabedoria à qual se agrega a flexibilidade, assim como o bom senso que capta a oportunidade das decisões a tomar. Segundo a autora é esse tipo de sabedoria que impede o perigo de a reflexão docente e seu processo de autonomia converter-se em meras reivindicações, o que tornaria a colocar o professor em órbita externa às mudanças educativas.

As ideias expostas indicam que Morin (2007) e Freire (2014) não consideram que a autonomia denote uma noção ingênua de liberdade total. O primeiro indica a capacidade de auto-organização, numa interdependência generativa, seja entre sujeitos, seja entre os sujeitos e o meio em manifestações biológicas e socioculturais, de modo que a autonomia só é possível em termos relacionais e relativos, nunca absolutos. Eis a sua advertência: “[...] quando se procura

considerar a sociedade e o sujeito de forma determinista, então o sujeito desaparece.” (MORIN, 2000b, p 117), que ecoa na metáfora de Gadotti (1981, p. 28): “A floresta da contemplação pode nos esconder a árvore da existência pessoal”. O segundo ressalta que uma pedagogia da autonomia deve pautar-se em experiências, e que estas sejam estimuladoras da decisão e da responsabilidade, quer para o professor, quer para o aluno: “[...] a liberdade sem limite é tão negada quanto a liberdade asfixiada ou castrada (FREIRE, 2014, p.103).

Falar, portanto, de uma autonomia ou liberdade relativa não significa expor o grau com que estas se apresentam, mas exprimir que estão sempre 'em relação' (RIOS, 2003) a uma situação em que se colocam limites e possibilidades. Tanto mais livre quanto mais se ampliam as possibilidades e se minoram os limites.

2.2 A Autonomia e a vontade

Discorrer sobre autonomia requer, conforme já se enunciou no texto introdutório, fazer interconexões com outros conceitos que a ele se imiscuem. Desse modo, o conceito nos remete também à 'vontade' como elemento justificador do conceito de autonomia, sendo parte, pois, da construção desse processo.

Na filosofia tradicional, 'vontade' é vista como 'princípio racional da ação', ou seja, age-se por princípios *a priori*, originados na razão (faculdades, 'poderes' originados na alma, que se combinam e resultam nas manifestações do homem, na escolha do homem (ARISTÓTELES, 1987b); por isso, não se referem a motivos ligados ao apetite sensível, representado pelo desejo (PLATÃO, 2004). Aspectos do conceito tradicional de vontade permanecem, entretanto, ao longo do tempo, na Filosofia e na Psicologia. Spinoza (2009) a define como a faculdade do homem de afirmar ou negar o que é verdadeiro ou falso, e não como o desejo com que a mente granjeia ou repele algo. Nessa ótica, expressões filosóficas de Kant (2005,1987), como 'razão prática' (faculdade de agir segundo regras), 'Vontade Pura' (vontade determinada por princípios *a priori*, não por motivos empíricos ou particulares, considerados menores) e 'Boa Vontade' (a vontade de comportar-se tão somente pelo cumprimento do dever, o que há de melhor no mundo ou fora

dele), estão todas ligadas ao princípio da moral pela via da racionalidade – seu imperativo categórico –; assim também a expressão iluminista 'Vontade Geral' – a vontade que não erra e tem por mira o que é interesse de todos (ROUSSEAU, s.d.) – em contraponto à 'Vontade de Todos', que representa uma coletividade, mas não necessariamente o que é bom para todos, havendo, pois, o particular no coletivo. Segundo Abbagnano (2000), a noção de racionalidade da 'vontade' alcança a psicologia moderna, expressando um processo interior, uma luta, a fim de distingui-la de 'vontade de impulso' (esta, presa fácil da força bruta dos impulsos).

Em segundo lugar, 'vontade' caracteriza o 'princípio da ação geral' e também se relaciona à noção de poderes que se combinam na expressão das manifestações do homem. Nesse sentido, a vontade constitui o elemento propulsor e condutor de uma ação. É entendida enquanto o que o homem 'sente' ou como uma impressão interior de que tenha consciência no momento mesmo em que inicia, continua ou interrompe uma ação do corpo ou do espírito. Daí que não indique um *a priori*, ou uma causalidade racional. Iniciando pelo cristianismo de Santo Agostinho (1987), para quem vontade designa apetição – ações da alma, opostas às paixões –, e caminhando até o pessimismo de Schopenhauer (2005), para quem vontade traduz-se pelo ímpeto cego pela vida – vontade de viver – e o niilismo de Nietzsche (2008), para quem vontade caracteriza um impulso fundamental sem causalidade racional – vontade de potência –, Abbagnano (2000) mostra que essa noção, em mesma medida, atrela-se à manifestação mesma do existir do homem no mundo – preocupar-se com as coisas e cuidar dos outros – e que, segundo interpretações da psicologia contemporânea, vontade, sob esse entendimento, relaciona-se a atos voluntários, em atitude de reafirmação do eu diante de si mesmo.

2.2.1 A vontade e a ação docente

Morin (2000b, p. 46) nos fala da Filosofia como um saber a partir de uma condicional: 'se' retornasse à sua vocação reflexiva a respeito dos aspectos do conhecimento, poderia “fazer convergir a pluralidade de seus pontos de vista

sobre a condição humana”. Retomando-se os aspectos do conceito de 'vontade', verifica-se uma dicotomia desnecessária mediante realidades e problemas cada vez mais multidimensionais, como diz o autor referindo-se à contemporaneidade

E, fazendo convergir as noções filosóficas apresentadas, é possível afirmar que, sim, a ação decorre tanto de uma vontade propulsora de um sentimento ou consciência imediata (ação geral, potência da ação) quanto de uma racionalidade que a perpassa, advinda de princípios – entendidos como os decorrentes da moral, da ética, de valores espirituais.

O reconhecimento de que pode ela conduzir a uma transgressão, ou tanto mais se aproximar de impulsos, pode levar a pensar sobre o quanto o indivíduo se afasta de sua humanidade e de um fazer ético e o quanto se aproxima de sua animalidade.

Freire (2014) assume-se como plenamente convencido que de a prática educativa é prática especificamente humana e de que sua natureza seja em essência ética; de que homens e mulheres são seres potencialmente voltados à aprendizagem, a despeito dos efeitos negativos de um falso ensinar. Há nos seres uma 'vontade' de superar os seus condicionantes. Isso não significa, entretanto, que seja indiferente a atuação do professor. Ele deve entender que seu papel é orientar positivamente o educando para que seja ele o autor de seu processo formador, mas essa constatação não deve conduzir ao pensamento errôneo e ingênuo de que o professor é um igual ao educando, que desconheça a especificidade de seus conhecimentos e tarefas (ALARCÃO, 1996; CLEMENTE, 2015; ORSOLON, 2006).

Sob esse aspecto, Rios (1993) afirma que a preocupação está para o “dever ser” do desempenho do educador: “saber fazer bem” para se ocupar o lugar que lhe diz respeito, socialmente falando, indica tanto o aspecto do conhecimento quanto do valor enquanto atitude do educador. Assim, ao saber fazer bem o dever se articulam o querer e o poder. O saber que não se liga a um querer (vontade) perde sentido (ALARCÃO, 1996). O saber precisa indicar a intencionalidade do gesto educativo (vontade política), vivenciado em seu sentido real, e esse gesto precisa contar com a liberdade enquanto poder de direcionamento do tal processo.

A dimensão ética transita da competência do educador para a sua competência profissional (prática pessoal e grupal), retornando ao educador, na medida em que a visão clara de seu papel na sociedade propicia essa atuação. Mas ver claramente não quer dizer agir bem. Ter consciência e 'ter vontade' são condições distintas, afirma Rios (1993), consoantes às noções apresentadas. Daí que a transgressão de princípios éticos, alerta Freire (2014), seja uma possibilidade, mas nunca uma virtude. Só a atitude crítica do docente quanto à sua atuação, pensando meios e fins, o conduzirá na direção de seus objetivos. Isso significa que o educador precisa superar o senso comum (que sequer faz distinção entre ética e moral e que favorece atitudes moralistas, tão graves quanto as cínicas), a fim de favorecer um projeto mais consciente de sociedade (RIOS, 1993).

2.3 A autonomia e a liberdade

Continuando a efetivar o trabalho de relações conceituais com o construto autonomia, chega-se às percepções fundamentais de liberdade.

Entre os vários registros para o conceito liberdade presente em dicionário, destacam-se os iniciais, tomados em seu sentido mais genérico: “[...] condição daquele que não se acha submetido a qualquer força constrangedora, física ou moral; condição daquele que não é cativo ou propriedade de ninguém [...]” (HOUAISS; Villar, 2001, p.1753). É essa a noção de que se vale Hayek (1983) para caracterizar o que nomeia de “liberdade individual” ou “liberdade pessoal” e que tem por significado original da palavra, retomando a condição do homem livre e do homem não livre. Para ele, o importante nesse significado é que ele define uma só coisa, um estado desejável que se distingue de outras coisas a que também se costuma nomear *liberdade*, as quais se caracterizam como estados distintos de um mesmo gênero e conflitantes entre si (HAYEK, 1983). O autor, desse modo, contrapõe tal conceito à noção de escravidão, coerção e lei, a fim de distinguir o conceito eleito de outras “liberdades”, tais como a liberdade interior, a política, a de poder. Sacrificar partes de uma ou de outra, desejando-se conquistar uma ou outra não conduzirá a um elemento comum de liberdade. Esclarece que liberdade não significa tudo possuir, ou ausência de obstáculos. Se se faz necessário entre

elas escolher, não se pode fazê-lo a partir do pensamento que a liberdade será sempre ampliada, seja qual for sua base filosófica, mas decidindo quais condições não de ser mais preciosas.

Abbagnano (2000), assumindo a tarefa de apontar as concepções de liberdade, considera que elas sempre coexistiram, sobrepondo-se umas às outras, conforme o contexto histórico:

♦ A liberdade como autodeterminação ou autocausalidade é absoluta, considerada enquanto 'sem limites' e marcada pela 'ausência de qualquer condição'. O que é causa de si mesmo é livre, e essa liberdade está centrada no indivíduo (ARISTÓTELES, 1987b). Sob o olhar cristão, o homem torna-se juiz e árbitro das circunstâncias externas, em razão de seu livre-arbítrio (AQUINO, 2006). Ao mesmo tempo 'a causa livre', pode não ser compreendida pelo sentido cristão, vindo a ser uma causa 'necessitante', e o motivo mais forte a sustentá-la é o decorrente da 'vontade' – então a liberdade inicia um fenômeno, não sendo ela mesma esse fenômeno (KANT, 2008).

♦ A liberdade enquanto necessidade é conceito de estreito parentesco com a primeira concepção. Ainda aqui há a 'causa livre', contudo não atribuída ao indivíduo, mas ao todo (ordem cósmica, ordem divina, Substância, Absoluto) – ideia decorrente do estoicismo (ZATTI, 2007). Considerando a ideia de conhecimento divino, Spinoza (2009) afirma que a liberdade do indivíduo está para a condição de fazer coincidir suas necessidades, pelo uso da razão, com essa ordem divina, tornando-se livre o homem que reconhece o amor intelectual por Deus. Sob outro aspecto, a ordem divina assume a forma do Estado; é ele quem representa a liberdade real, concreta, no qual o indivíduo tem liberdade, mas somente quando é ciência, fé e vontade do universal, caracterizada pelos indivíduos que são os seus instrumentos. Dessa forma, o direito, a moral, o Estado são a forma positiva de liberdade (HEGEL, 1987).

♦ A liberdade como medida de possibilidade, terceira concepção, é escolha motivada ou condicionada – não há 'causa livre', um todo ou um nada, mas um problema aberto, cuja condição ou modalidade de escolha pode garantir a liberdade. Assim, liberdade é finita, e o homem se vê limitado pelo grau de possibilidades objetivas e pela ordem dos motivos da escolha. Nessa concepção,

surtem muitas ponderações sobre o campo jurídico e político, com o liberalismo clássico, que emerge no século XIX (HAYEK, 1983). Embora se pense nesse aspecto da liberdade como parte de uma história mais recente, na antiguidade clássica é possível perceber suas reminiscências, com Platão (2004). Mas, ainda na Antiguidade e na Idade Média, tal visão é totalmente esquecida em razão da noção do Absoluto. Já para os existencialistas, a escolha acaba por devorar a própria liberdade do indivíduo (SARTRE, 1987).

Avançando para a contemporaneidade, surge Marx (1987), com a visão de que o homem se engendra enquanto homem emancipado e livre se se mudarem as relações entre o capital e o trabalho, deixando ele a condição de mercadoria e de um desapropriado de sua produção – condição de desalienação (HUISMAN, 2001).

O que influi no entendimento da concepção de liberdade enquanto possibilidade de escolha se consolida a partir da década de 40, pelas mãos da ciência, que 'deixa' de se amparar no ideal de causalidade necessária e de previsão infalível: o conceito de condição se delinea sobre o de causa; o de explicação probabilista, sobre o de explicação necessária, em razão do princípio da indeterminação, advindo da física atômica. Assim deixa de ter sentido a oposição entre ciência e consciência: a consciência não dá demonstração de liberdade absoluta, a ciência não exige causalidade necessária que autorize previsão infalível de eventos, e o conceito de liberdade enquanto autocausação é tão insustentável quanto o de determinismo como necessidade (SANTOS, 2003).

Pensar a liberdade no campo político faz-se tarefa obrigatória e premente, uma vez que a política abrange todos os campos da vida em sociedade – e a educação é tarefa política. Enquanto autodeterminação, a política torna-se 'anarquia'. Ela é utilizada como instrumento polêmico, que chega a negar a própria liberdade nos excessos da democracia; porque os indivíduos não querem, de nenhuma maneira, se submeter a alguma espécie de comando, podem ser facilmente conduzidos à tirania, à escravidão, aspectos que Hayek (1983) destaca quando se confunde a liberdade individual com a liberdade de poder (onipoten-

tência) e a liberdade política, criando-se subterfúgios para que as pessoas desistam da própria liberdade em nome da 'liberdade' coletiva, e um povo considerado livre para escolher seu governo não será necessariamente um povo de homens livres, diz ele, sob muitos aspectos.

Enquanto poder metafísico, contemporaneamente vista como mistificadora, a política transforma-se em poder igualmente absoluto, capaz de coagir os indivíduos, considerados manifestações ou parte desse poder. A desconstrução desse contínuismo, considera Abbagnano (2000), irá se tornar luta emblemática no antiliberalismo moderno, porque o sujeito de liberdade a ser reconhecido é o ser, a substância, o mundo, em contraponto ao Estado, a Igreja, a raça, o partido. Hoje (como nos tempos do surgimento do mundo moderno), a liberdade é uma questão de medida. A liberdade humana é situada, enquadrada, uma possibilidade de escolha que poderá ser repetida dentro de determinadas condições.

Os problemas da liberdade no mundo atual estão para todas as áreas, notadamente para os campos científicos e políticos/econômicos, visto que a industrialização, capitalista ou socialista, gerou o compromisso da ciência com os centros de poder econômico, social e político, que passaram a definir as prioridades científicas. Entretanto, propõe Santos (2003, p.60) que a ciência deve constituir-se como “paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente”: conhecimento prudente, paradigma científico; vida decente, paradigma social.

A escola (e o professor enquanto parte dela) compõe as chamadas instituições estratégicas de liberdade (de autonomia), segundo Abbagnano (2000); como tal, deve garantir aos cidadãos o processo reflexivo, as recusas, as possibilidades de escolha no domínio científico, religioso, político, social. Ressalte-se, contudo, a necessidade da reflexão profunda sobre todos os excessos cometidos na história das gentes – de lá e de cá, de perto ou de longe, do passado ou do presente – em nome das concepções ideológicas de liberdade, assumindo-se que ela mesma (a escola), muitas vezes, é ratificadora dessas ideologias.

2.3.1 O professor – sujeito de liberdade (?)

Autonomia, vontade, liberdade – entender os fundamentos epistemológicos da construção de tais conceitos, suas interdependências (e as manipulações ideológicas que neles se embasam), guardando a noção que Hayek (1983) apresenta da liberdade individual, não do ponto de vista filosófico da autodeterminação onipotente, como se apresentou, mas com o entendimento do sentido da coerção sobre a ação e que para ela impulsiona, é tarefa fundamental de todo professor, uma vez que estará ele inserido a seu contexto histórico-político-social que adentra a sala de aula na forma de modelos de gestão escolar.

Entender-se como 'livre' para educar para a liberdade e a autonomia requer que o professor trabalhe o conhecimento, sim, com rigor metodológico, que pesquise, que trabalhe nele mesmo a condição de superar um conhecimento ingênuo e que tudo isso seja assumido na corporeidade de sua prática; enfim que respeite esse mesmo processo de 'fazer-se' do educando, que se abra à escuta primeiro para estabelecer diálogos; é preciso que se dê a conhecer, que se posicione, sem nunca mentir, adverte Freire (2014), que se ache capacitado, sem jamais reduzir a prática docente à tarefa, à atividade pedagógica do ensino de conteúdos; que em tudo se faça presente seu com testemunho ético: ensinar é ação ética. E, porque ética, acolhedora dos sonhos, das utopias, da busca de uma sociedade menos malvada, menos feia (FREIRE, 2014):

O preparo científico do professor ou da professora deve coincidir com sua retidão ética. É uma lástima qualquer descompasso entre esta e aquela. Formação científica, retidão ética, respeito aos outros, coerência, capacidade de viver e de aprender com o diferente, não permitir que o nosso mal-estar pessoal ou nossa antipatia com relação ao outro nos façam acusá-lo do que não fez são obrigações a cujo cumprimento devemos, humilde, mas perseverantemente, nos dedicar (FREIRE, 2014, p. 18).

Freire (1989) nos diz que a liberdade é concebida como 'o modo de ser' do homem, de seu destino, o que poderia soar como um determinismo natural. Há

que se notar, contudo, como afirma o autor, que ela só tem sentido na história que os homens vivem. Daí sua profunda relação com autonomia e que se caracterize como um construto; precisa ser vivenciada nos contextos históricos ininterruptamente, para que não seja perdida, uma vez que há sempre materializações ideológicas a retirar o homem desse caminho. A permanência nele advém da educação e do entendimento de que acontecerá dentro de limites possíveis.

É Morin (2007) quem nos adverte de que, com frequência, o sujeito tem a impressão de ser livre, sem na verdade o ser, já que, muitas vezes é ele um possuído:

Para sermos nós mesmos precisamos aprender uma linguagem, uma cultura, um saber, e é preciso que esta própria cultura seja bastante variada para que possamos escolher no estoque de ideias existentes e refletir de maneira autônoma. Portanto, esta autonomia se alimenta de dependência; [...] dependemos claro de um cérebro, ele mesmo produto de um programa genético, e dependemos também dos nossos genes (MORIN, 2007, p. 66).

Por outro lado, continua Morin (2007), esse sujeito se torna livre quando se vê diante de hipóteses de conduta, podendo examiná-las, esmiuçá-las, para, sim, escolher, decidir. Esse processo exige consciência crítica de que uma sociedade justa e um homem pleno são imperfectíveis, enquanto projeto, mas sabendo quais são os sonhos possíveis. Nessa consciência emerge a dialética denúncia-anúncio que Freire (1997b) postula como referência ética em seus escritos e em suas ações:

Para mim, ao repensar nos dados concretos da realidade, sendo vivida, o pensamento profético, que é também utópico, implica a 'denúncia' de como estamos vivendo e o 'anúncio' de como poderíamos viver. É um pensamento esperançoso, por isso mesmo. É nesse sentido que, como o entendo, o pensamento profético não apenas fala do que pode vir, mas, falando de como está sendo a realidade, 'denunciando-a', 'anuncia' um mundo melhor (FREIRE, 1997b, p. 672).

2.4 A Autonomia, a responsabilidade e a ética

A partir do ponto em que se finaliza o subitem anterior, retomam-se dois conceitos ali assumidos por Freire (1997b): 'responsabilidade e ética'.

A 'responsabilidade' designa-se pela possibilidade de presumir os efeitos de um comportamento pessoal e de tentar, pois, corrigi-lo tomando por base essa previsão. Trata-se de um conceito diverso do de imputabilidade, que vai significar a atribuição de uma ação a um agente, seu causador, explica Abbagnano (2000). Na filosofia, relaciona-se às controvérsias quanto à liberdade. Responsabilidade associa-se a escolhas, o que é essencial ao conceito de 'liberdade relativa'. Mas, se, em lugar de escolha, aparece a 'necessidade', pode-se dizer que a previsão de efeitos não influi na ação, caso da 'liberdade absoluta', pois o sujeito torna-se indiferente à previsão. Portanto, tal conceito inscreve-se em determinado conceito de liberdade.

Nota-se que, no decorrer do tempo, e na atualidade, como decorrência do Direito, a noção da imputabilidade torna-se, muitas vezes, mais evidente que o de processo reflexivo decorrente da capacidade de se presumir efeitos de ação. Evidentemente tais noções se inter-relacionam, mas destaca-se o *a posteriori*.

A 'ética' (do latim *ethica* e do grego *ethiké, ethikós* < *ethos* = costumes) investiga “[...] os princípios que orientam (motivam, disciplinam, conformam, distorcem) o comportamento humano. É o que faz refletir tomando-se por base a essência dos valores, das normas existentes em toda e qualquer realidade social.” (FONTINHA, s.d.; HOUAISS; VILLAR, 2001, p.1271).

Rios (2003) explica que o termo arcaico *ethos* significa na verdade 'morada do homem', espaço que vai além da natureza, construído pela ação humana. Dessa forma, *ethos* designa o espaço da cultura; daí que passe a caracterizar 'costumes' (no plural) por indicar os diversos modos de viver dos seres humanos.

Como no latim, continua a autora, o termo que indica 'costumes' seja *mores*, tem-se a origem do termo 'moral', o que leva a uma identificação entre os conceitos 'ética' e 'moral'. Todavia, a ética passa a indicar não mais o costume, mas a reflexão sobre ele, a busca dos princípios que o sustentem, os quais manifestam o que é fundamental à existência humana: os 'valores'. O 'valor' se dá numa

relação. Assim, à medida que mais se valoriza um costume, vai-se instituindo o dever, a norma, a lei, o conjunto de costumes – ou seja, a moral. Conclui-se, portanto que a reflexão (a ética) é o ponto de partida para as normas (a moral).

Todo ato moral requer liberdade e responsabilidade, por se tratar de questão de 'escolha' – compara-se 'o que é' com 'o que deve ser'. Por isso mesmo, o 'bem' em oposição ao mal é o que se estabelece social e historicamente; desse modo, não há determinismos, há, sim, a superação da *physis*, da natureza: “[...] na *physis* as coisas são; no *ethos* as coisas devem ser.” (RIOS, 2003, p.102). Tal constatação indica a relação da ética com a política.

2.4.1 Responsabilidade pela autonomia – “imperativo ético” do professor

É com a expressão “imperativo ético” que Freire (2014, p. 58) enuncia-anuncia o seu “[...] respeito à autonomia e à dignidade de cada um [...], afirmando que é essa a condição do ser professor. A ela não se chega sem a responsabilidade por seus saberes e a compreensão deles, sem a competência prática permanentemente reflexiva (PERRENOUD, 2002a), uma vez que “[...] a natureza mesma da sua prática, eminentemente formadora, sublinha a maneira como a realiza.” (FREIRE, 2014, p.64). Meirieu (2002, p. 10) afirma que “a teoria não precede, mas emana profissionalmente da prática”; daí que a condição do olhar a própria formação vá se transformando também para o professor em autonomia crescente (PERRENOUD; THURLER, 2002b).

O professor está na sala, é visto, é presença exemplar. Por isso mesmo não escapa ao juízo que faz dele o aluno. Daí que sua responsabilidade seja sempre grande, pois, de uma forma ou de outra, deixa ele as suas marcas. Por ser visto e avaliado, deve presumir os efeitos de sua ação (ser responsável) e avaliar-se, envolver-se na tensão/contradição que se coloca entre autoridade e liberdade, sem descambar para o autoritarismo ou para a licenciosidade; na tensão entre o dentro e o fora – seja em relação à escola e ao contexto social, seja em relação à interioridade e à exterioridade do sujeito (FREIRE, 2014, PERRENOUD, 1993).

O professor tem, por “imperativo ético”, a responsabilidade de, a despeito da realidade, não assumir um discurso de acomodação, um 'discurso de silêncio'

(FREIRE, 2014) que não toca e não permite a mudança da condição de exclusão, do apartamento, do não reconhecimento do outro como 'eu'. A afirmação da identidade e da condição de autonomia se dá na luta pela superação da desigualdade que se instala quando o outro – *alter* – não se transforma em parte da 'minha identidade', sendo tratado como um *alienus*, um alheio com quem 'não tenho nada a ver'. O alheamento, “[...] a não valorização do outro é, portanto, uma face da violência. [...] O outro aparece como medida de nossa liberdade.” (RIOS, 2003, p.123). E a liberdade amadurece no confronto com outros indivíduos (FREIRE, 2014).

O professor tem de, por “imperativo ético”, lutar contra o alheamento que conduz ao fracasso, incomodar-se com o fracasso, negar a fatalidade do fracasso no abandono do espaço escolar ou numa permanência de anos e anos que não se constituem num tempo de conhecimento profundo e transformador. (PERRRENOUD, 2001, 1999), ser capaz de fazer com que o sujeito não perca o protagonismo da própria existência e de sua autoafirmação, não se aparte da significância do ser, de modo que a responsabilidade lhe sobrevenha como imputação de resvalar na indiferença do que produz a si e aos outros.

Por “imperativo ético”, conclui-se esta etapa dissertativa com as palavras, mais uma vez, de Freire (2014), que, se pudesse ainda existir na temporalidade histórica concreta, emergiria nas (novas?) denúncias que o presente impõe e nos anúncios que o futuro 'presentifica':

Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura, de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: *a miséria na fatura*. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuido do saber que devo ensinar, se não luto por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias

sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa mas não desiste (FREIRE, 2014, p. 100-101).

Finalizando esta construção teórica, reforça-se, por fundamental que seja, a necessidade de pensar conceitos, por constituírem abstrações nascidas do fazer humano concreto. É preciso religá-los, pois, na busca por amainar as dissonâncias entre o sujeito que pensa (e fala) de si e que age efetivamente. O movimento do sujeito-professor que 'habita' o *ethos* escolar não se faz sem que ele habite seu *ethos* interior.

Considerações Finais

Tenho em casa uma pintura do italiano Savelli. [...] Nele, Maria está sentada perto de uma janela e vê-se pelo volume de seu ventre que está grávida. O arcanjo, de pé ao seu lado, olha-a. [...] Maria aperta a garganta com a mão, em surpresa e angústia. O anjo, que veio pela janela, é quase humano: só suas longas asas é que lembram que ele pode se transladar sem ser pelos pés. As asas são muito humanas: carnudas, e o seu rosto é o rosto de um homem. É a mais bela e cruciente verdade do mundo. Cada ser humano recebe a anunciação: e, grávido de alma, leva a mão à garganta em susto e angústia. Como se houvesse para cada um, em algum momento da vida, a anunciação de que há uma missão a cumprir. A missão não é leve: cada homem é responsável pelo mundo inteiro. (LISPECTOR, 2008)

A tarefa de um pesquisador está para além da efetiva materialização textual nascida de um fenômeno (tomado aqui no sentido kantiano do termo – a relação que se estabelece entre o objeto de conhecimento e o sujeito que o conhece e que o capta segundo as categorias inatas do conhecimento) que provoque sua tessitura, sendo já tal materialização parte do evento fenomênico. Seu compromisso está para a transformação – efetiva, real, dialógica e ética – possível à corporeidade de um sujeito de linguagem e de ação. A linguagem, em todas as

suas dimensões, é ação. Ação que resulta e se auto-organiza incessantemente na problematização do futuro.

Assim, a materialização deste trabalho que partiu em busca de pensar a autonomia, suas interconexões conceituais entrelaçadas à figura do professor e ao seu fazer docente, o qual, cada vez mais se vê imbuído da tarefa de ajudar a formar jovens que, espera-se, sejam capazes de agir a partir da totalidade de suas dimensões como sujeitos autônomos é parte do que esta pesquisadora entende como possibilidade de problematizar o futuro: ainda que em bases teóricas, o objeto do conhecimento que se dá a ler (signo) é desencadeador de processo reflexivo (cadeia incessante de signo a signo), linguagem/ação que remete a possíveis ações (re)transformadoras.

O processo reflexivo deve conduzir o professor de modo que vá ele se desvincilhando das possíveis dificuldades do 'assumir-se' na condição anterior ao ser professor e na que está com o ser professor, que é a de ser pessoa que fala do que faz realmente como presença no mundo e que se reconhece como si própria, de tal forma que 'eu pessoal' seja realmente no 'eu profissional'. Se de fato essa dicotomia acontece, pode-se inferir possibilidades de causas, tais como a pouca 'intimidade' com a elaboração reflexiva sobre as dimensões de si mesmo, ou em razão da sobreposição do ser professor que 'encolhe' o tempo das outras dimensões do ser pessoa e que adentram a contínua construção da condição de autonomia.

Muitas vezes, o 'eu discursivo' ('o outro do eu') – emergido da reflexão e surgido diante do 'espelho' –, embora revele aspectos que habitam a dimensão do 'eu real' (escolhas, a decisões, ações), reflete-se difusamente, de modo que a deformação da 'imagem' constituída deixa nuances de distanciamento, e a fenda entre o signo construído e o que ele representa (o eu) 'alarga-se', porque falta entre eles a experiência do 'sentimento como contraponto melódico' do pensamento; na intelectualização da elaboração reflexiva não podem desaparecer os conflitos do 'eu' e o amor que com ele avança no fluxo do tempo e invadem a formação da identidade do ser que, por diversas vias, se constituiu (e se reconstitui) professor, uma delas, indubitavelmente, a via da alteridade – o

encontro com o 'não eu', suas fontes pré-profissionais, seus colegas de profissão, seus alunos.

Considerando que o ser constituído (o professor) é sujeito existencial e, a um só tempo, sujeito epistêmico, referenciais teóricos convergentes ao universo da educação, em perspectiva inter e transdisciplinar, precisam refundar as bases do conhecimento acadêmico docente, fazendo-o avançar para além do conhecimento tácito ou ingênuo, precisam fortalecer a constituição do ser professor que se integra, cada vez mais, a novos projetos educacionais e de escola, dispondo-se a neles avançar. Se não dessa forma, como garantir ao professor, ao qual se impõe a missão de 'gerir' a formação do aluno em dimensões sempre e mais complexas, que a qualidade de sua formação aconteça efetivamente para que, como sujeito, seja investido do caráter epistêmico, para além da assimilação e compreensão de etapas pedagógicas a serem vivenciadas e de documentos que precisam se transformar na 'linguagem' da garantia do sucesso da formação para a autonomia? Como ajudá-lo a desenvolver a práxis docente pelo processo reflexivo?

Desse modo, embora pareça evidente asseverar que a personalidade, ou a trajetória de vida, que diz respeito ao processo de desenvolvimento de cognição pela via experiencial e acadêmica – na qual se inclui a formação docente –, influa no conhecimento do sujeito sobre si mesmo também enquanto docente e no seu entendimento de um fazer autônomo, é sobre isso que discorrem importantes autores, para os quais a separação entre o eu pessoal e o eu profissional cria nos professores uma crise de identidade e, conseqüentemente, de sua autonomia.

Superar tal crise não será possível sem a capacidade de reflexão, exercício que, se constante, não permite ao docente o esvaziamento dos conceitos ou a resistência a eles – fato que tem sua origem na falta de clarificação teórica ou na incapacidade de compreensão das modalidades de sua operacionalização.

E o que significaria operacionalizar o conceito de autonomia? Entendê-lo como a capacidade de definição de objetivos pessoais, de organização e gerenciamento de tempos e espaços, capacidade de autoavaliação e avaliação de processos de controles e ritmos, conteúdos e tarefas. Não seria, pois, a autonomia, o entendimento abstrato de uma liberdade incondicionada do eu, mas cerceada quanto ao ato da vontade.

É fato, pois, que o caráter de limites povoa o entorno da ação autônoma, que, verdadeira, não se desvincula da ética e da liberdade, que, por sua vez, não necessariamente se amplia, mas elege, corta, direciona, reconduz, ajuíza e inclui o outro, já que a busca narcísica que aprisiona o 'eu' na autoimagem não conduz à autonomia, mas à sua 'morte'. O outro fundamental na constituição da alteridade docente é o aluno.

Se os sujeitos-professores conseguem, ou buscam conseguir, ainda que no 'furacão' de sistemas educacionais que parecem avançar como tendência mundial, manter a capacidade de preparação, reflexão, 'auto e retro' organização e de decisão para realizar 'com e pelo' outro, então, sim, são autônomos (ainda que vivenciem essa condição em diferentes níveis) – condicionados, inconclusos, mas pertinazes, 'amorosamente vocacionados' ao outro, que devolve ao 'eu' a dimensão de sua identidade, como ensina a lição do mito de Narciso e, muito antes, o ancião Hillel (110 a.c - 10 d.c): “Se não o faço, quem o fará? E se não o faço agora, quando o farei? Mas, se o faço só por mim mesmo, quem sou eu?”. Essa reflexão tem sua razão de ser no significado mesmo de 'existir' – *ex sistere*. Existir, pois, significa (estranhamente) estar privado de um lugar, de sólida estabilidade – ou estar fora de seu lugar original –, e (maravilhosamente!) destinado a projetar-se para além de si mesmo, para a transcendência com o outro e com o lugar em que se habita. Por isso é possível dizer do professor que seja ele uma figura 'amorosamente vocacionada', sem a marca pejorativa que ideologicamente se pretende atribuir a essa expressão e, do mesmo modo, sem a menor consciência do sentido dessa condição.

A oportunidade de pararem um tempo – no tempo que lhes falta – e se colocarem diante de um 'espelho' para se revisitarem em seus conceitos e ações, pode não ser condição suficiente para profundas mudanças, mas é um passo na tentativa de os docentes, sem se descuidarem do comprometimento com metas e resultados traçados, não se transformarem em 'fazedores' apartados do processo reflexivo e do apoderamento da palavra 'trans'formadora, do signo que se faz fenômeno na vida – um risco sempre ao alcance do passo seguinte.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- AGOSTINHO. **A Trindade**. São Paulo: Paulus, 1994.
- _____. Confissões do Magistro. **Os pensadores**. São Paulo: Nova Cultural, 1987.
- ALARCÃO, I. Ser professor reflexivo. In: ALARCÃO, I. (Org). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Editora Porto, 1996.
- ARISTÓTELES. Tópicos; Dos Argumentos Sofísticos. **Os pensadores**. São Paulo: Nova Cultural, 1987a, 1 v.
- _____. Ética a Nicômano. **Os pensadores**. São Paulo: Nova Cultural, 1987b, 2 v.
- AQUINO, T. **Suma Teológica**. São Paulo: Loyola, 2006.
- BOLIVAR. A. La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción. **Eikasia: Revista de Filosofía**. Aljibe, Archidona (Málaga). Ano II, n. 8, jan. 2006. Disponível em: < <http://www.revistadefilosofia.org>>. Acesso em: 06 maio. 2016.
- CASTRO, J. R. G. **Discussão epistemológica da produção de teses de programas de pós-graduação na área da saúde reprodutiva**. Campinas: UNICAMP, 2006. 184f. Tese (Doutorado em Ciências Médicas). Faculdade de Ciências Médicas, Universidade Estadual de Campinas, 2006.
- CLEMENTE, V. A. P. S. **Ação Supervisora nas Escolas do Programa Ensino Integral da Rede Estadual de São Paulo**. Taubaté: UNITAU, 2015. 128f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais). Universidade de Taubaté. 2015.
- D'AMBROSIO, U. Tempo da Escola e Tempo da Sociedade. In: SERBINO, R. V.; RIBEIRO, R. ; BARBOS, R. L. L. ; GEBRAN , R. A. (Orgs). **Formação de Professores** (Seminários Debates UNESP). São Paulo: Editora UNESP, 1998.
- DA SILVA, S.R., Os sete saberes necessários à educação do futuro (resenha). **Revista Online da Biblioteca Professor Joel Martins**, Campinas, v. 2, n. 3, p.138-142, jun. 2001.
- DESCARTES. Discurso do Método; As Paixões da Alma. **Os pensadores**. São Paulo: Nova Cultural, 1987, 1 v.
- FONTINHA. R. **Novo dicionário etimológico da Língua Portuguesa**. Porto: Editorial Domingos Barreira. s. d.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 49. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- _____. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.
- _____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997a.

_____. Denúncia, anúncio, profecia, utopia e sonho. In: **Brasil. Senado Federal. O livro da profecia: o Brasil no terceiro milênio**. Brasília: Coleção Senado, 1997b. Disponível em: <<http://acervo.paulofreire.org:80/xmlui/handle/7891/2575>>. Acesso em: 07 jul. 2015.

_____. Educação como Prática da Liberdade. 19. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

_____. Educação e Mudança. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GADOTTI, M., FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. *Pedagogia: diálogo e conflito*. São Paulo: Cortez, 1985.

GADOTTI. **A educação contra a educação: o esquecimento da educação e a educação permanente**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

HAYEK, F.A. **Os fundamentos da Liberdade**. Brasília: Editora Universidade de Brasília; São Paulo: Visão, 1983.

HEGEL. *Introdução à História da Filosofia. Os pensadores*. 1987.

HOUAISS, A. ; VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1992. p. 31-61

HUISMAN, D. **Dicionário dos Filósofos**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

HUSSERL, E. **Ideias para uma fenomenologia pura e para uma filosofia fenomenológica: introdução geral à fenomenologia pura**. 2 ed. Aparecida: Ideias & Letras, 2006.

KANT, I.. **Prolegómenos a toda Metafísica Futura** – que queira se apresentar como ciência. Lisboa: Edições 70, 2008. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/0B4UG_F2QeFUww4ZmU4alhraWs>. Acesso em: 17 set. 2016.

_____. **Crítica da Razão Pura**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

_____. *Fundamentação da Metafísica dos Costumes. Os pensadores*. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

LACAN, J. O Estádio do Espelho como Formador da Função do Eu tal como nos é revelada na experiência psicanalítica. In: **Escritos (1966)**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998, p. 96-103. Disponível em: <<http://www.bsfreud.com/jlesestadioespelho.html>>. Acesso em: 05 set. 2016.

MAFRAI, J. F. **A conectividade radical como princípio e prática da educação em Paulo Freire**. São Paulo: USP, 2007. 262f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2007.

MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. Lisboa: **Revista de Ciências da Educação**, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009. Disponível em: <[http://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/SAME/docs/ Carlosmarcelo_DesenvProfissional.pdf](http://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/SAME/docs/Carlosmarcelo_DesenvProfissional.pdf)>. Acesso em: 24 out. 2015.

MARX. Para a Crítica da Economia Política; Do Capital; O Rendimento e suas Fontes. **Os pensadores**. São Paulo: Nova Cultural, 1987, 1v.

MEIRIEU, P. **A Pedagogia entre o Dizer e o Fazer**: a coragem de começar. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MORIN; KERN, A. B. **Terra Pátria**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2002.

MORIN . **Os sete saberes necessários à Educação do Futuro**. 2. ed. rev. São Paulo: Editora Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

_____. **Introdução ao Pensamento Complexo**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

_____. **Ciência com consciência**. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000a.

_____. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000b.

NIETZSCHE, F. **A Vontade de Poder**. Rio de Janeiro: Contraponto Editora, 2008.

NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009. Disponível em: <http://www.etepb.com.br/arq_news/2012texto_professores_imagens_do_futuro_presente.pdf>. Acesso em: 12 set. 2015.

_____. Para uma análise das instituições escolares. In: NÓVOA, A. (Org). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p.13-43.

ORSOLON, L. A. M. O coordenador/ formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Org.). **O Coordenador Pedagógico e o espaço de mudança**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

OVÍDIO, P. N. **Metamorfoses**. São Paulo: Martin Claret, 2003.

PERRENOUD, P. **A Prática Reflexiva no Ofício de Professor**: Profissionalização e Razão Pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002a.

_____. THURLER, M. G. **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002b.

_____. **A Pedagogia na Escola das Diferenças**: fragmentos de uma sociologia do fracasso. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. **Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação**: perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PLATÃO. A República. **Os Pensadores**. São Paulo: Nova Cultura, 2004.

RIOS, T. A. **Ética e Competência**. 10 ed. São Paulo: Cortez Editora, 1993.

_____. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. 4. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

ROUSSEAU, J. J. **O Contrato Social**. Edição Eletrônica: Ed. Ridendo Castigat Moraes, s.d. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cv00014a.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2016.

SANTAELLA, L. O signo à luz do Espelho. Folha de São Paulo/Folhetim 400. São Paulo, p. 3-5, 16 set. 1984.

_____. **Cultura das Mídias**. São Paulo: Experimento, 1996.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Afrontamento, 2003.

SARTRE, J. P. O Existencialismo é um Humanismo; A Imaginação: Questão de Métodos. Os pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

SCHOPENHAUER, A. O mundo como Vontade e representação (III Parte). **Os pensadores**. São Paulo: Nova Cultural, 2005. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/119213812/Os-Pensadores-Schopenhauer-pdf>. Acesso em: 15 set. 2016.

SEBARROJA, J. C. et al. Pedagogias do século XX. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SPINOZA. Ética. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/0B4UG_F2QeFUww4ZmU4alhraWs>. Acesso em: 17 set. 2016.

TARDIFF, M. ; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2008.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 73, p. 209-244, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf>> Acesso em: 05 set. 2015.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. –Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, M. Profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 34, n. 123, p. 551-571, abr./jun. 2013.

TURATO, E. R. Métodos qualitativos e quantitativos na área da saúde: definições, diferenças e seus objetivos de pesquisa. **Revista de Saúde Pública**. V. 39, n. 3. 2005. p. 507-514. Disponível em: <<http://www.fsp.usp.br/rsp>>. Acesso em 05 jun. 2015.

VALOCHINOV, V. N. **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Paulo: Pedro e João editores, 2013.

VASCONCELLOS, C. S. **Para onde vai o professor?** Resgate do professor como sujeito de transformação. 2. ed. São Paulo: Libertad, 2007.

WALKER, H.R. **Fundamentos de Física**: Optica e Física Moderna. 6. ed. RJ: Editora LTC, 2003, v. 4, p 28-50.

ZATTI, V. **Autonomia e Educação em Immanuel Kant e Paulo Freire**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

DIVERSIDADE DE SABERES E DE PRÁTICAS FORMATIVAS: A CONSTRUÇÃO DO APRENDIZADO PROFISSIONAL DOCENTE

Deborah Arantes de Araújo
Neusa Banhara Ambrosetti

Introdução

*Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe
tudo. Todos nós sabemos alguma
coisa. Todos nós ignoramos alguma
coisa. Por isso aprendemos sempre.*
(PAULO FREIRE)

A epígrafe revela o que há de essencial no processo de ensino-aprendizagem: todos somos aprendizes e ensinantes, em momentos e em graus diversos. Talvez o professor seja, nessa conotação, o profissional que percebe com maior clareza tal veracidade, pois sua formação se dá num processo contínuo de aprender a ensinar e ensinar a aprender.

O aprendizado da docência tem sido tema recorrente de estudos e pesquisas que buscam identificar e analisar aspectos reveladores acerca da aprendizagem profissional dos professores. Estudos apontam que o professor constrói suas concepções sobre a docência a partir de múltiplas fontes de aprendizado (TARDIF, 2014). Essas concepções definem como os professores compreendem o processo educativo e direcionam seu trabalho, influenciando o ato de ensinar e a aprendizagem dos alunos.

Um aspecto relevante, quando se discute o aprendizado da docência, é entendê-lo como um processo contínuo, que se dá ao longo da vida profissional,

articulado às práticas e ao contexto da atividade dos professores (ANDRÉ, 2010). Nessa trajetória os professores incorporam à sua ação pedagógica, além dos conhecimentos da formação profissional – inicial e continuada –, atitudes e procedimentos vivenciados no cotidiano escolar por meio da experiência e interação com os demais atores escolares, especialmente com os pares, alunos e gestores.

É preciso considerar ainda que a escola, contexto do trabalho docente, tem absorvido as transformações ocorridas na sociedade, visto que “[...] a realidade social e cultural dos públicos que a universalização e o reconhecimento da educação como um direito e um bem universal trouxeram, felizmente, para dentro da escola, é profundamente diversa” (ROLDÃO, 2009, p. 59). Num cenário de mudanças, em que o papel da escola e dos professores está se alterando, a atividade docente mostra-se cada vez mais complexa, e o aprendizado ao longo da carreira torna-se essencial para o exercício profissional.

Considerando essa complexidade que envolve a docência, a formação recebida por esses profissionais tem sido significativa para a melhoria de sua prática? Quais práticas formativas os professores consideram como efetivas em seu aprendizado/desenvolvimento profissional? Questões como essas motivaram a realização desta pesquisa, cujo objetivo foi analisar o aprendizado da docência em processos de formação, e o papel de práticas formativas desenvolvidas no contexto escolar para a construção dos conhecimentos profissionais de professores.

As práticas formativas e o aprendizado profissional

Ao analisar a constituição dos saberes docentes, Tardif (2014) observa que os professores constroem os saberes profissionais a partir de fontes diversas, num processo que se inicia ainda no tempo de estudante, passa pela formação acadêmica e prossegue na experiência profissional e na formação em serviço.

O saber dos professores, como enfatiza o autor, é um saber de natureza social, “[...] incorporado, modificado, adaptado em função dos momentos e fases de uma carreira, ao longo de uma história profissional onde o professor aprende a

ensinar fazendo o seu trabalho” (TARDIF, 2014, p. 14). Compreender esse processo, por meio do qual o professor avalia, interpreta e retraduz esses múltiplos saberes, incorporando-os em sua prática cotidiana, é essencial para se pensar a formação dos professores.

Na trajetória de aprendizado da docência, em que se cruzam a experiência singular e os saberes coletivos, nas relações com os pares e condições do exercício profissional, os professores constroem os saberes e concepções sobre o ensino que orientam suas práticas. Convivem, assim, numa mesma escola, diferentes concepções sobre o ensinar e o aprender, nem sempre esclarecidas e nem sempre coerentes com o projeto pedagógico escolar. Investigar processos de formação continuada implica, portanto, compreender o papel da teoria nessa formação e suas relações com as práticas dos professores.

As contribuições de Mizukami (1986) trazem elementos para compreender essa relação, em estudo que retoma as diferentes abordagens do processo educativo ao longo da história e suas influências na prática e no aprendizado docente. Analisando a vinculação entre a formação do professor e determinada teoria ou abordagem predominante no período, Mizukami (1986) destaca que a emergência de novas perspectivas não leva à extinção das ideias anteriores; alguns aspectos podem permanecer, sendo reformulados ou aprofundados.

Segundo Mizukami (1986) as diferentes formas de conceber o ensino geram elementos que podem ser observados no comportamento docente, manifestados de forma implícita ou explícita, compondo um *ideário pedagógico*, expressão tomada de Mello (1982, *apud* MIZUKAMI, 1986, p. 4), referente a um conjunto de ideias que “[...] se constitui de teorias pedagógicas e psicopedagógicas acerca da educação”. Vale ressaltar que tais concepções sobre o processo ensino-aprendizagem não existem de forma isolada, mas podem coexistir na prática docente, filtradas e reelaboradas pelo professor a partir da experiência sem que ele compreenda com clareza o porquê de suas ações.

Mizukami (1986) observa que muitas vezes essas teorias permanecem externas ao professor, não sendo incorporadas, discutidas e refletidas a ponto de serem vivenciadas pelo docente ainda em formação. Assim, é imprescindível

compreender como essas ideias, com as quais os professores se deparam desde seu tempo de estudante até a formação inicial e continuada, muitas vezes de forma difusa ou contraditória, podem influenciar alguns comportamentos docentes.

Em seu estudo, a autora verificou que muitos professores não têm clareza de suas concepções de ensino, apontando um descompasso entre o que indicam como fundamentação teórica de suas ações pedagógicas e a forma como realmente trabalham em sala de aula “[...] entre o que os professores declaram preferir em termos teóricos, e o que realizam de fato, na prática” (MIZUKAMI, 1986, p. 114).

Observou, ainda, que a influência dos modelos de ensino, apreendidos pelos professores ainda no processo de escolarização, afeta fortemente as suas formas de trabalho:

[...] os modelos aos quais o professor esteve submetido ao longo de seu próprio processo de escolarização contribuem muito mais decisivamente para a estruturação de sua prática pedagógica do que os modelos que lhes foram transmitidos nos cursos de formação (*Idem*, 1986, p. 115).

Tal hipótese é corroborada por Tardif (2014, p. 75), ao discutir as fontes pré-profissionais do aprendizado docente, quando observa os conhecimentos, concepções e crenças a respeito do ensino e da aprendizagem, construídos na história de vida pessoal e na trajetória escolar como aluno “[...] resistem ao exame crítico durante a formação inicial e perduram muito além dos primeiros anos de atividade docente”. O autor destaca a importância de oportunidades formativas em que os professores sejam levados a “objetivar os saberes da experiência” (*Idem*, 2014, p. 52), discutindo-os com seus pares e, dessa forma, tomando consciência de seus próprios saberes.

Nesse mesmo sentido, Mizukami (1986) ressalta que as teorias não são as únicas fontes de aprendizagem do professor, mas que ele pode utilizá-las para compreender sua realidade, articulando esse saber acadêmico com o saber aprendido na experiência cotidiana. As formações, tanto inicial quanto conti-

nuada, deveriam propiciar condições favoráveis para que tal articulação fosse possível, por meio da reflexão coletiva:

Se, por um lado, os problemas e os impasses da experiência cotidiana do professor não são resolvidos meramente por algum postulado externo a ele, por outro, há necessidade de uma ação-reflexão grupal, por parte dos professores, para a compreensão desses problemas e impasses. Nesta interpretação ação-reflexão é que as superações poderão ocorrer (MIZUKAMI, 1986, p. 107).

Explicitar a própria prática, explicando a si mesmo e a outros o quê, para quê e como realiza suas ações, depende, segundo Alarcão (1996, p. 181), de “[...] uma capacidade que não se desabrocha espontaneamente, mas pode desenvolver-se”. Promover oportunidades para que esse conhecimento profissional se desenvolva de forma significativa deve ser uma das prioridades da formação continuada em exercício. Para tanto, é fundamental o planejamento de estratégias formativas reflexivas, com foco no professor como sujeito que aprende, favorecendo a problematização do saber já elaborado e da experiência muitas vezes cristalizada, integrando teoria e prática e promovendo processos metacognitivos.

Outra perspectiva que traz elementos para a compreensão dos processos formativos dos professores é entendê-la como um processo de desenvolvimento profissional. Ao abordar essa questão, Day (2001, p. 15) esclarece que as práticas formativas devem considerar o professor em sua totalidade. O autor vincula o desenvolvimento profissional docente às circunstâncias, às histórias pessoais e profissionais e às disposições do momento, sendo esses os aspectos que condicionarão as suas necessidades particulares e a forma como poderão ser identificadas, indo muito além dos aspectos teóricos da formação:

O desenvolvimento profissional envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as atividades conscientemente planejadas, realizadas para benefício, directo ou indirecto, do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na

sala de aula. É o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, revêem, renovam e ampliam, individual ou colectivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases de suas vidas profissionais (DAY, 2001, p. 20).

Tal compreensão indica a necessidade de compreender, nos processos de formação profissional, os professores em sua integridade, considerando os aspectos pessoais que envolvem suas motivações e intencionalidades e os aspectos profissionais, em especial as condições de trabalho, a carreira e os contextos escolares em que realizam a sua ação docente.

Abordando também o tema do desenvolvimento profissional docente, Marcelo (2009, p. 7) ressalta que esse desenvolvimento deve ser compreendido como um aspecto da constituição da identidade profissional, considerando como os professores se definem a si mesmos e aos outros:

Deve entender-se o desenvolvimento profissional dos professores enquadrando-o na procura da identidade profissional, na forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do eu profissional, que evolui ao longo das suas carreiras. Que pode ser influenciado pela escola, pelas reformas e contextos políticos, e que integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional.

As contribuições desses autores sobre a construção do conhecimento profissional docente permitem superar a ideia de formação inicial e continuada como momentos estanques. Apontam para o desenvolvimento profissional como um processo contínuo, no qual conhecimentos de múltiplas fontes, formais e informais, são apropriados e transformados pelos professores ao longo de sua formação e de sua carreira, consideradas as condições do exercício profissional e

tendo como referência as práticas cotidianas. Nesse percurso, eles constroem os conhecimentos profissionais e se identificam com a profissão. Esse processo não se dá espontaneamente; exige momentos formativos específicos, que promovam possibilidades de reflexão e reelaboração das práticas. A escola e os coletivos docentes são os espaços privilegiados para essa formação.

A qualificação do professor, portanto, continua a ser pauta de estudos e pesquisas, no sentido de esclarecer quais práticas formativas, principalmente no contexto escolar, contribuem para o aprendizado e o desenvolvimento profissional.

O percurso metodológico

Participaram desta pesquisa dezoito professoras dos Anos Iniciais, de 1º ao 5º ano, de duas escolas de Ensino Fundamental da rede estadual, localizadas em zonas periféricas do município de São José dos Campos. Com o intuito de captar as percepções das participantes acerca de seu processo de aprendizado profissional, optou-se pelo grupo de discussão como instrumento principal na coleta de dados.

Segundo Weller (2013, p. 56), essa técnica permite “[...] a obtenção de dados que possibilitem a análise do contexto ou do meio social dos entrevistados, assim como de suas visões de mundo ou representações coletivas”, o que indica sua pertinência em relação aos objetivos da pesquisa.

Assim, foram realizados dois grupos de discussão: o primeiro na Escola A, com oito participantes, e o segundo na Escola B, com dez participantes. Complementando a coleta de dados, foi solicitado às participantes que respondessem a um questionário de caracterização, com informações sobre a experiência profissional, formação acadêmica e grau de satisfação, tanto com a profissão, quanto com a instituição na qual exercem sua função.

A fim de contextualizar as discussões, vale ressaltar que a Escola A atende a uma população de baixa renda, incluindo uma parcela de alunos considerados de alta vulnerabilidade, devido a suas condições sociais e econômicas. Sete das oito participantes têm graduação em Pedagogia, e três delas, pós-graduação *lato*

sensu. Somente uma professora não tem formação superior – fez curso Técnico em Magistério. As professoras têm tempos bem variados de magistério – de dois a vinte e cinco anos. No questionário de caracterização, demonstraram satisfação em relação à profissão e à instituição.

A Escola B, situada no outro extremo do município, atende também a uma clientela de baixa renda e alta vulnerabilidade, além de trabalhar com duas instituições externas, a Fundação CASA e a EJA carcerária feminina. As dez professoras participantes têm tempos variados de magistério, entre quatro e vinte e cinco anos. Todas são graduadas, e seis delas já cursaram pós-graduação *lato sensu*. A maioria demonstra satisfação em relação à profissão e à instituição.

Na análise apresentada a seguir são abordados alguns aspectos que se mostraram relevantes nas discussões, focalizando-se o papel da formação na construção do conhecimento profissional a partir da perspectiva das professoras.

Os processos formativos no aprendizado da docência

Para as professoras que participaram do estudo, a formação acadêmica e a formação continuada ou em exercício emergem como grandes promotoras da aprendizagem de novos saberes, relacionados à melhoria da própria prática. O que se mostra nos depoimentos é que, no enfrentamento dos desafios da prática cotidiana, as professoras buscam o desenvolvimento profissional, num processo que tem início antes de sua estreia na docência, chegando à autoformação.

Ao discutirem o aprendizado da docência, as participantes de ambas as escolas retomaram as experiências formativas nos cursos de formação inicial. As professoras destacaram a questão do estágio e sua contribuição para o aprendizado profissional, revelando perspectivas diferentes sobre a importância atribuída ao estágio realizado no curso Técnico em Magistério – citado pelas professoras com mais tempo de carreira – e o realizado na graduação – citado pelas professoras principiantes. O depoimento abaixo manifesta a importância do estágio na construção de conhecimentos docentes no curso de Pedagogia:

Mas eu aprendi muito fazendo estágio [...] eu tive dois anos de estágio que para mim foram muito significativos [...] mas depende muito do professor que a gente pega, da liberdade que ele te dá. [...] eu aprendi tanto na minha faculdade! Hoje de tudo que eu faço, eu trago muita coisa da faculdade (Profa. B1).

É interessante observar que outras professoras sugerem que o curso técnico em Magistério proporcionava experiência mais enriquecedora e eficiente do que a da graduação, como é possível perceber neste depoimento:

Na época do magistério tinha uma boa formação, a faculdade em si não dá uma boa formação... porque o magistério preparava mais o professor para a realidade de sala de aula. [...] O magistério, ele não era na turma, igual a sala de faculdade. Você já aprendia muito ali, por intermédio da sua aula. A faculdade não proporciona isso. Nós tínhamos o estágio dirigido e um professor só para orientação de estágio. Essa formação já é o que peca porque a faculdade já não tem (Profa. B4).

Verifica-se a importância conferida à prática e à supervisão de um professor experiente, além do formato mais voltado às questões do dia a dia de sala de aula. Embora tenha cursado a faculdade, após ingressar na carreira tendo o curso técnico, a professora atribui a este o seu preparo para iniciar na profissão, como se a Pedagogia não tivesse contribuído de forma efetiva para sua formação.

Os relatos mostram que as experiências das participantes foram diversas e que os estágios foram valorizados quando bem realizados, o que, no entanto, não aconteceu em todos os casos. Observa-se, nos diferentes depoimentos, que os estágios são considerados experiências formativas quando aproximam o futuro professor de situações da prática, com orientação e acompanhamento de professores experientes.

Os dados levam a concordar com Mizukami (1986, p. 108), que sugere a necessidade de uma reestruturação nos cursos de formação de professores, contemplando a “[...] articulação do aprender, do analisar, do discutir opções

teóricas existentes à execução, em situações concretas de ensino-aprendizagem, destas opções teóricas”, de forma que o discurso (teorias) se aproxime cada vez mais do vivido (prática).

Outro aspecto consensual entre as participantes é a valorização dos estudos teóricos na formação universitária, evidenciando o papel que atribuem à teoria como fonte de compreensão de aspectos da prática, como se observa na fala abaixo transcrita:

[...] a faculdade foi a teoria. Não dá pra separar teoria da prática. É claro que a prática, ela às vezes é bem diferente, mas você tem que ter o embasamento pra você entender aquilo que você tá aplicando. Se você não tiver o conhecimento da evolução da criança, você não consegue perceber. Você não consegue perceber as etapas, as dificuldades, o porquê que aquela dificuldade é daquele jeito. Então é preciso. E assim, uma coisa que eu sinto falta é de não poder estudar mais. Eu ainda gostaria de mais tempo pra estudar, mas a gente não tem (Profa A2).

O relato da professora evidencia a valorização atribuída à formação teórica na formação profissional e descreve um processo que articula teoria e prática na construção do conhecimento profissional ligado à ação de ensinar, traduzindo-se em um saber que, como explica Roldão (2007, p. 101) é “[...] intrinsecamente teorizador, compósito e interpretativo”. Os depoimentos revelam que esse processo de teorização da prática nem sempre foi possível nos cursos de formação inicial, muitas vezes focados na dimensão teórica do conhecimento profissional (MIZUKAMI, 1986; GATTI, 2009). Indicam ainda que as professoras reconhecem a importância da teoria e buscam, na formação continuada, a possibilidade de uma prática refletida e fundamentada.

Ao discutirem as possibilidades de formação de formação em serviço as participantes fazem uma análise crítica em relação às formações oferecidas pelos sistemas de ensino. As professoras valorizam particularmente algumas atividades formativas oferecidas pelas escolas, por meio das ações da coordenação pedagógica ou em Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), ou ainda

aquelas oferecidas por programas estaduais ou federais, que percebem como momentos legítimos de construção de saberes:

Eu tive no início (entrada na rede estadual) coordenadores muito bons. Eu nem sabia o que era Ler e Escrever, o que era o EMAI e pra que servia. Não entendia nada, nada, nada, nem um pouco do currículo do estado, mas eu tive essas coordenadoras que viram que eu gostava, que eu acreditava, mas que não conhecia e eu comecei a ir em todas as formações. Eu gosto das formações, gosto mesmo [...] eu aprendi muita coisa já (Profa. A8).

Tanto que até aqui mesmo, nos nossos Hs (abreviando HTPC), a L. (referindo-se à coordenadora pedagógica) traz uns assuntos bem legais pra gente tá lendo, tá fazendo. Tem uns HTPCs que fazemos a prática mesmo, como o de produção de texto. Ela faz com os professores como é pra fazer na sala de aula com o aluno. Então é como se fosse uma aula e nós vamos fazendo. Lógico que é muito mais rápido o encaminhamento, mas é pra mostrar como é pra ser feito na sala de aula. É sempre a busca do conhecimento mesmo (Profa. B4).

Nessas falas, evidencia-se a importância que é dada à formação no ambiente escolar, tomando como ponto de partida a prática e o cotidiano docente. Neste sentido, o formador (professor-coordenador ou coordenador pedagógico) precisa compreender a complexidade desse processo formativo, ponderando sobre todos os aspectos envolvidos. Além disso, é preciso identificar quais estratégias formativas são adequadas ao grupo e ao tema, bem como planejar sua ação de forma intencional. Como ressalta Cardoso (2007, p. 368),

O trabalho de formação continuada é complexo e composto por inúmeras variáveis que agem simultaneamente. A essência do trabalho formativo está em criar mecanismos que permitam ao formador identificar, a cada etapa, o que os professores sabem e o que precisam aprender e depende do desenvolvimento da capacidade de relacionar o que dizem com o conhecimento conceitual que está por trás de suas falas.

A autora sugere um caminho para o coordenador pedagógico em sua difícil tarefa de dar prosseguimento à formação do professor. Aponta a importância de identificar os saberes do professor e seu conhecimento prévio sobre os conteúdos e a sua didática, ou seja, sobre o quê deverá ensinar e quais estratégias utilizar. Esse diagnóstico servirá de base para o planejamento de situações formativas que promovam ao professor, tanto a reflexão, quanto o aprofundamento teórico sobre sua prática, no contexto da sala de aula. Essa discussão remete à escola e ao ambiente de sala de aula como protagonistas na prática formativa.

Esse aspecto é corroborado pelas falas das participantes, que fazem críticas a certas atividades de formação obrigatórias, fora do espaço escolar, para as quais são convocadas:

[...] não traz novidade, já está, não digo saturado, mas também não é mais novidade, nós já desenvolvemos isso aqui na escola há muito tempo. Então eu não vi ali nenhuma novidade dos que estavam formando. Nós estávamos lá, tínhamos que ouvir alguma coisa, eu contei, outras contaram, mas há certos assuntos que às vezes não são, né... (Profa. A7).

A fala acima reflete um consenso das participantes a respeito de algumas ações de formação promovidas pelo sistema de ensino, ações que não partem das iniciativas das próprias professoras e que muitas vezes abordam questões desinteressantes ou repetitivas.

Como ressalta Marcelo (2009, p. 10), “[...] as experiências mais eficazes de desenvolvimento profissional são aquelas que se baseiam na escola e se relacionam com as atividades diárias dos professores”. Os depoimentos essa posição do autor, mostrando que ações descontextualizadas e eventuais tendem a ser menos efetivas e que podem ser pouco valorizadas pelos professores. Revelam a maturidade profissional, quando os docentes questionam e criticam reflexivamente as ações formativas que lhe são impostas.

Analisando ainda as falas sobre formação em exercício, parece existir consenso, entre os professores de ambas as escolas, sobre a eficácia do Programa

Ler e Escrever, implantado nas escolas estaduais. São relatos recorrentes, que valorizam o caráter formativo do material impresso nos Guias do Professor baseado na constante reflexão sobre a prática docente.

Alguns relatos, porém, demonstram ressalvas à utilização do material do programa como um manual a ser utilizado à risca. A fala que segue é um exemplo dessa postura:

Por isso que o professor tem que buscar. Por exemplo, eu, quando vou nessas formações, o que eu percebo? O Ler e Escrever vem com o Guia de Planejamento do professor, aquilo tem que ser a bíblia do professor, tem que ler, porque se eu não ler, eu não vou saber o encaminhamento da minha aula, o objetivo da minha aula. A aula tá pronta, e assim mesmo chega no final do ano, você percebe lá professor no grupo que nunca abriu aquele livro, que não sabe que nem o que tem, que tem sequência didática de ortografia no 2º ano, lá no final do ano. Aí é meio que assustador (Profa. B4).

Embora a fala sugira a utilização do Guia como um manual prescritivo, dando destaque para a praticidade da aula “pronta”, a professora é enfática ao mencionar a necessidade de leitura do material, ou seja, o estudo dessa aula, a compreensão dos seus fundamentos e objetivos, o planejamento da ação educativa. Observa-se, como pano de fundo, a busca pelo aprofundamento de conhecimentos e a recusa a práticas miméticas na utilização do material estruturado.

Os relatos mostram também que as professoras valorizam oportunidades de formação para além daquelas disponibilizadas pela rede oficial, buscando voluntariamente, e com recursos próprios, cursos de pós-graduação, ou seja, dispendo-se a fazer investimentos – financeiros e de tempo – na formação profissional.

Algumas falas indicam que a busca por oportunidades de formação não se restringe àquelas oferecidas pelo sistema de ensino, mas envolve uma diversidade de práticas formativas, tanto individuais quanto coletivas. São citados: o recurso ao uso de tecnologia, revistas educacionais e cursos. A fala abaixo transcrita é representativa dessa postura de várias participantes:

Se ele [professor] não quiser fazer um curso fora, ele pesquisa na internet, ele acessa uma Revista Nova Escola, ele lê uma reportagem que saiu, aqui na escola mesmo tem várias revistas. Sempre buscando (Profa. B4).

Essas atitudes favoráveis à busca constante por aprendizado sugerem processos de autoformação também manifestados por outras participantes. Na fala abaixo, percebe-se uma reflexão crítica de uma das professoras, que identifica suas necessidades pedagógicas ao mesmo tempo em que revela certa insatisfação diante da diversidade das demandas emergentes na profissão, e indica um dos dilemas da formação:

Eu fiz magistério, fiz Normal Superior, fiz Pós em Alfabetização, agora eu vou ter que fazer pedagogia porque tá faltando isso. Vai faltar o que mais? Psicologia, daqui a pouco Direito, por que tem apartar briga, então são fatos que nós professores estamos lidando com tudo. Nós estamos estudando direto, de todas as formas, pra fazer com que o nosso conhecimento esteja sempre ampliando, pra estar à altura do dia-a-dia, de acordo com a tecnologia e tudo o mais. Mas essa parte que vem do aluno, da família, eu acho que é isso que demanda dificuldade (Profa. B9).

A postura da professora pode ser entendida como uma expressão da consciência profissional (PERRENOUD, 2000), revelando o esforço constante de buscar o conhecimento para atender às complexas demandas da docência. Ao discutir o conceito de autoformação, Vaillant e Marcelo (2005) retomam estudos de diversos autores e observam que essa idéia tem sido entendida como um processo em que o sujeito assume maior autonomia e controle sobre a própria formação. Destacam que a experiência e a reflexão sobre a experiência têm importante papel nesse processo. Nesse sentido, é possível considerar que os depoimentos indicam processos de autoformação, como elementos de construção do desenvolvimento profissional docente.

O relato que segue é significativo desse processo, pois descreve a busca constante de uma professora pela construção de conhecimentos, mobilizada pelos desafios colocados nas situações da prática profissional:

[...] uma das coisas que garantiu, com certeza, foram as formações que eu busquei fora da rede e dentro da rede, por exemplo, quando fui para o 1º ano, que é diferente da 1ª série antiga, que eu trabalhava a alfabetização. Então assim, eu tive tanto a oportunidade na rede, de formações, como busquei fora, porque eu me senti totalmente desequilibrada. Foi quando eu fui buscar um novo conhecimento e este conhecimento era necessário para eu interagir com essas crianças, e uma das formações que eu fiz anteriores a isso foi a pós em Portadores de Necessidades Especiais. Então hoje eu consigo olhar pra minha turma e perceber aquele aluno que não está aprendendo (Profa. A1).

Considerando seu tempo de carreira, 25 anos, poder-se-ia considerar que a professora estaria passando por uma das últimas fases de seu ciclo de vida profissional, quando o docente já apresenta certa maturidade, tanto profissional quanto pessoal. Nessa fase, o profissional aceita-se com maior facilidade e tende a baixar seu nível de investimento, ao mesmo tempo em que passa a ter sentimentos de serenidade e sensação de autoconfiança (HUBERMAN, 1992). No entanto, como apontado por Tardif (2014), não se pode entender essa divisão da carreira em fases temporais e lineares como uma condição inerente à profissão, uma vez que o desenvolvimento não ocorre apenas em função do tempo cronológico, mas das condições de trabalho e de acontecimentos que afetam a trajetória profissional.

Ao analisar a continuidade do discurso da professora em questão, pode-se observar que maior segurança quanto a sua competência profissional não se opõe à busca de formação:

E ainda continuo. Estou aposentando, mas ainda me vejo com necessidades de mais, não só em cursos, mas de fazer muitas leituras, principalmente voltadas para o processo de alfabetização, que é o que me dá ajuda, me dá suporte para entender certas situações que eu vivo na sala de aula e às vezes eu não consigo, ou acho que não vou conseguir dar conta, mas, essas leituras me ajudam muito nessa reflexão. E a avaliação do trabalho que a gente faz diariamente conta muito para o aprender meu e do aluno (Profa. A1).

Parece revelar-se, nesse relato, o que Perrenoud (2000, p. 160) chama de lucidez profissional – condição em que o professor é capaz de analisar e explicitar a própria prática, promovendo, se necessário, mudanças em seu dia a dia na sala de aula, a fim de favorecer a aprendizagem de seus alunos e seu melhor desempenho como profissional. Segundo o autor, “[...] uma prática reflexiva não se fundamenta só em um saber-analisar, mas em uma forma de 'sabedoria' que permite encontrar seu caminho entre a autossatisfação conservadora e a autodifamação destruidora” (*Idem*). Envolve, portanto, uma aprendizagem essencial: aprender a analisar, a explicitar, a tomar consciência do que se faz.

O relato que segue revela um momento fundamental no processo de desenvolvimento profissional, envolvendo a mesma professora. Após a Profa. A4 ter citado seu nome como uma referência dentro da escola, no que tange à sua formação, a Profa. A1 explica:

Ela citou meu nome porque quando ela chegou eu era vice e ela pegou um quarto ano que a professora se afastou, e era bastante difícil. Aí eu consegui dar todo o suporte pra ela por que eu já vivi essa situação no passado quando eu cheguei, eu também já senti isso e hoje eu sinto a necessidade de quando o professor novato chega fazer isso também. [...] Como eu fico o período todo na escola (professora e vice) eu acabo conseguindo dar esse suporte, não só pra ela, mas pra todos os professores que precisarem.

Cabe aqui recorrer a Day (2001), para entender esse percurso, quando a professora se torna formadora de outro professor, partilhando sua experiência com os pares. Ao perceber-se formador, o professor experiente sente necessidade de explicar aos menos experientes as próprias ações, e nesse processo reflete sobre os seus fundamentos. Segundo o autor, esse é um aspecto essencial do conhecimento profissional: a consciência das próprias ações docentes, reveladas para si mesmo e para o outro no diálogo reflexivo em que ambos aprendem.

Continuando a análise das falas, as professoras levantam questões mais profundas, apresentando uma visão crítica em relação à formação e à postura

profissional de alguns pares. Mostra-se interessante a indignação que algumas professoras demonstram, por exemplo, ao opinarem sobre colegas que não se preocupam em desenvolver as atividades ou participar de forma efetiva nos encontros formativos:

Profa. B8 - eu acho que tem muita falta de interesse [de alguns professores], e ainda fala: “eu não leio, eu não faço” [referindo-se ao comportamento de colegas, nos ATPCs].

Profa. B9 - diz que “tanto faz eu fazer ou não fazer, porque o meu salário vai vir mesmo”.

Profa. B5 - falta de responsabilidade.

Profa. B9 - mas, infelizmente, em toda classe profissional tem isso, essa falta de compromisso. Eu acho que em toda classe.

Profa. B6 - tem em toda classe, mas professor é professor...

Embora concordem que essa aparente falta de responsabilidade também existe em relação a outras profissões, a última frase aponta a percepção de que existe um diferencial no que diz respeito à profissão de professor. Insinua que em outras profissões o erro ou a falta de responsabilidade não são tão prejudiciais como na docência. Essas falas remetem a um aspecto essencial do trabalho docente, que é a dimensão moral envolvida na profissão, ou seja, a maneira como os professores interpretam as finalidades do seu trabalho e representam seu mandato profissional.

Como observam Tardif e Lessard (2005, p. 196), “[...] ensinar é agir em função de objetivos no contexto de um trabalho relativamente planejado no seio de uma organização escolar burocrática”. Assim, a perspectiva que cada sujeito tem em relação aos fins do trabalho docente implica transação entre os objetivos da escola e adesão dos professores a essas finalidades, aquilo que envolve “[...] o mandato básico de sua atividade profissional coletiva e a maneira como eles assumem esse mandato” (*Idem*, p. 197).

A percepção crítica de alguns professores quanto à postura de seus pares indica uma contradição entre o que eles acreditam que deveria ser a atitude de

um professor em relação à própria formação e as atitudes observadas, que consideram inadequadas a um profissional docente. Os dados indicam que as professoras atribuem grande importância à formação, reconhecendo-a como fator de valorização profissional.

As falas analisadas abordam as perspectivas das participantes sobre a formação docente desde a formação inicial, reforçando que ela colabora para que o futuro profissional venha a ser um professor responsável, inclusive por sua autoformação, ou seja, pela busca constante de qualificação e aprendizado. Ao tratar da formação continuada, observa-se, ainda, que é dado um valor diferenciado às formações que acontecem dentro da escola, em ATPCs, ou àquelas que, embora sejam realizadas fora do ambiente escolar, se referem às situações vivenciadas de fato pelas professoras. Para que sejam significativas, as atividades formativas precisam fazer sentido aos professores que delas participam, contribuindo para sua aprendizagem e para o desenvolvimento dos saberes da profissão.

Considerações finais

Os resultados desta pesquisa corroboram os obtidos em outros estudos (Tardif, 2014), que demonstram que o conhecimento profissional se constitui ao longo da carreira, a partir de múltiplas fontes e diferentes formas, tendo como referência comum a prática profissional dos professores. Os dados revelam que as professoras valorizam e buscam oportunidades de formação continuada que atendam às necessidades reais da prática cotidiana, promovendo a reflexão sobre suas ações e o embasamento teórico, que levam à realimentação dessa prática. Quanto às formações promovidas por orientação do sistema de ensino de forma padronizada, sem atender às demandas reais dos docentes, entendem as professoras que são impostas e que trazem pouca contribuição à sua prática pedagógica.

Na análise, evidencia-se a importância que é conferida pelas participantes à aprendizagem com colegas desde as primeiras experiências, ainda no magistério, na realização dos estágios, continuando com a convivência e observação de

professores que se configuraram como modelos de bons profissionais. Esses dados sugerem a importância de processos de aprendizagem colaborativos, apontando para a experiência coletiva como elemento fundamental na constituição do conhecimento profissional docente.

Os dados deste estudo mostram a necessidade de garantir que o espaço escolar se torne, além de espaço de trabalho, um lugar da formação docente. Nóvoa (2009, p. 17) salienta que é preciso “[...] passar a formação de professores para dentro da profissão”, referindo-se à necessidade de dar protagonismo aos professores nos processos formativos. Para tanto, torna-se relevante ouvir o professor, considerando suas opiniões e reconhecendo-o como sujeito da própria formação. É imprescindível conhecer o professor, seus saberes e suas necessidades, para que se promova uma formação que de fato favoreça seu desenvolvimento profissional, contribuindo assim de forma eficaz para a melhoria da qualidade do ensino.

Os dados permitem afirmar que o aprendizado profissional docente acontece pela integração de conhecimentos de várias fontes: as histórias de vida, a época de estudante, a formação profissional inicial, as experiências, as trocas entre os pares, a formação continuada na escola e fora dela, as condições do exercício profissional. É um processo dinâmico, construído ao longo da trajetória docente, em que o professor aprende e toma consciência de seu trabalho, constituindo, nesse processo, sua identidade profissional.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Formação Reflexiva de Professores: estratégias de supervisão**. Porto/Portugal: Editora Porto, 1996.

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010

CARDOSO, Bia (org.). **Ensinar: tarefa para profissionais**. Rio de Janeiro: Record, 2007.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento Profissional de Professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2001.

DIVERSIDADE DE SABERES E DE PRÁTICAS FORMATIVAS:
A CONSTRUÇÃO DO APRENDIZADO PROFISSIONAL DOCENTE

- GATTI, B. Formação de Professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores**. Fundação Carlos Chagas, vol. 1, n. 1, p. 90 - 102, 2009.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1992.
- MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, n.º 8, p. 7-22, 2009.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.
- NÓVOA, Antonio. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.
- PERRENOUD, Philippe. **10 Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 12, nº 34, jan./abr, 2007.
- _____. Formação de Professores na investigação portuguesa – um olhar sobre a função do professor e o conhecimento profissional. **Formação Docente - Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. Belo Horizonte: Autêntica, v. 01, p.57-70, ago./dez, 2009.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.
- VAILLANT, D. MARCELO, C. Las tareas del formador. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, vol. 19, n. 2, 2005.
- WELLER, Wivian. Grupos de discussão: aportes teóricos e metodológicos. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA: CURSO TÉCNICO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO

Edna de Almeida Seixas Carvalho Pena

Suzana Lopes Salgado Ribeiro

Introdução

A presente pesquisa buscou compreender a percepção dos professores sobre formação continuada, o que eles pensam e o que eles esperam dessa formação. Paralelamente, selecionamos os materiais das propostas de formação continuada de uma instituição de ensino pública específica e analisamos tal documentação de modo a avaliar o que foi proposto, qual a aderência dos professores as reuniões e qual a percepção deles sobre todo o processo. Esta análise foi embasada na leitura e fichamento de bibliografia e referencial teórico sobre o tema formação continuada dos professores.

A partir deste trabalho pretendemos indicar caminhos e perspectivas para ampliar a adesão e estabelecer elos de maior engajamento dos professores – do ensino técnico integrado ao ensino médio, técnico e superior – com a formações e com a adoção de novas práticas em sala de aula.

Desde 2014 trabalho em uma instituição de ensino pública ocupando o cargo de pedagoga, área de minha segunda formação. Encontrei-me na educação há muito tempo, e estar nesta instituição fez com que preocupações antigas, individuais, de formação continuada se tornassem coletivas.

Passei a fazer parte da equipe de formação continuada de professores e enfrentar vários desafios, sendo eles: ter a adesão dos professores nas reuniões de formação continuada, organização dos temas para serem trabalhados nas

reuniões, estabelecimento da dinâmica de trabalho, envolvimento dos professores que atuam em áreas diferentes, trocas de experiências e o trabalho em grupo.

A equipe de formação continuada, apesar dos desafios encontrados, buscou realizar, junto aos professores, ações de formação para o aprimoramento da prática pedagógica em sala de aula.

Neste contexto podemos perceber que os professores precisam de uma formação que os leve ao seu desenvolvimento profissional e ao desenvolvimento de seus colegas, ou seja, que juntos aprendam a trocar experiências e trabalhar no coletivo e no individual.

Diante da diversidade dos alunos e da realidade social em que nos encontramos, percebemos a importância de se trabalhar em grupos, para com isso, trabalharmos as emoções, as atitudes e o desenvolvimento profissional dos professores.

Percebe-se que a formação continuada é um dos processos de desenvolvimento profissional do professor, que faz com que ele busque por um aperfeiçoamento e melhorias de sua prática pedagógica.

Pensando no desenvolvimento profissional dos professores, a equipe de formação continuada realiza as ações a partir das necessidades apontadas pelos professores em reuniões pedagógicas.

A equipe de formação continuada participava de reuniões com a Diretoria de Ações Pedagógicas e com as outras equipes de formação e juntos recebiam orientações para o desenvolvimento das atividades com os professores.

Quanto à pesquisa, foi de natureza qualitativa, e os dados foram coletados através de entrevistas de história oral temática. Para análise dos dados foi utilizada a técnica de triangulação e para as entrevistas foram selecionados quatro professores de uma instituição de ensino pública, que oferece a população da Região Metropolitana do Vale do Paraíba educação básica de nível médio, técnico e superior.

Problema

A partir da participação e da vivência como pedagoga na instituição de ensino pública e membro da equipe de formação continuada passamos a nos preocupar com a baixa adesão dos professores no processo de formação continuada. Muitas são as resistências, dentre elas a realização do trabalho em equipe, a efetivação de troca de experiências, o envolvimento com professores de outras áreas e a participação nos encontros de formação.

Por acreditarmos ser a formação continuada um importante caminho percorrido pelos professores na busca por um aperfeiçoamento de conhecimentos e posteriormente por uma melhoria de sua prática. Então, surgiu como problema para esta pesquisa quais as percepções atribuídas pelos professores ao processo de formação continuada?

Esta questão se apresenta, principalmente, frente a preocupação da equipe de formação continuada fornecer uma formação dialógica e vinculada à prática. Ação inviabilizada no caso da não participação dos professores ou posicionamentos resistentes por parte deles.

Objetivo

A pesquisa foi realizada com o objetivo de compreender as percepções dos professores sobre as reuniões de formação continuada que aconteciam na instituição pública de ensino que está localizada na Região Metropolitana do Vale do Paraíba.

Os cursos oferecidos pela instituição são: Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, Cursos Técnico concomitante e subsequente, Licenciaturas, Engenharia e Cursos de Extensão.

Para atender a demanda dos cursos conta-se com 64 professores que estão distribuídos entre as áreas técnicas, superior e ensino técnico integrado ao ensino médio, sendo assim, a instituição possui professores formados em engenharia e licenciatura.

Para que a formação continuada acontecesse nas instituições, a Reitoria, que está localizada em São Paulo, que é responsável por 37 instituições espalhados dentro do Estado foi necessário criar uma equipe dentro de cada instituição.

Esta equipe composta por pedagogos/as, técnicos em assuntos educacionais, psicólogo e docentes, realizavam as reuniões uma vez por mês, utilizando o espaço da reunião pedagógica.

A Formação continuada é uma proposta da Pró-reitora de Ensino, que objetivando atender às demandas apresentadas pelos professores em reuniões realizadas, criou uma Diretoria de Ações Pedagógicas, com a finalidade de promover a formação continuada dos professores.

A Diretoria de Ações Pedagógicas promove encontros, reuniões presenciais e vídeo conferência com a equipe de formação continuada, mensalmente, para subsidiar os trabalhos nas instituições. Nestas reuniões eram compartilhadas as experiências vivenciadas nas reuniões de formação continuada e surgiam propostas para as próximas reuniões.

A equipe de formação continuada segue as orientações da Diretoria de Ações Pedagógicas e das necessidades apontadas pelos professores nas reuniões pedagógicas, que acontecem uma vez por semana na instituição e que compõe a carga horária do professor.

Justificativa

O interesse por este estudo surgiu mediante a participação na equipe de formação continuada e nas reuniões de formação junto aos professores da instituição. Estes professores são formados em diversas áreas como por exemplo: engenharia, processamento de dados, enfermagem, licenciatura, ou seja, são várias áreas diferentes trabalhando no mesmo espaço e isso me chamou a atenção no sentido de pesquisar qual a percepção deles sobre as reuniões de formação continuada.

A formação continuada que acontece dentro da instituição de ensino é importante para os professores no sentido de fazer com que eles ampliem seus conhecimentos, troquem experiências com os professores de outras áreas, ou

seja, favorece o aperfeiçoamento da prática pedagógica, a melhoria do desenvolvimento das atividades junto aos discentes e o envolvimento entre os professores, favorece o diálogo, que é importante para a instituição.

Neste contexto passamos a nos preocupar com o significado e as contribuições das reuniões de formação continuada para a prática dos professores e para o seu desenvolvimento profissional.

Segundo Marcelo (1999), o desenvolvimento profissional e desenvolvimento da profissionalidade dos professores, refere-se:

[...] ao próprio professor como pessoa, como profissional, como sujeito que aprende. Se noutras alturas enfatizámos o conceito o de desenvolvimento, agora referimo-nos à importância de aprofundar o profissional como dimensão necessária da formação de professores. (MARCELO, 1999, p. 145).

Partindo deste contexto o desenvolvimento profissional do professor afeta toda a comunidade escolar, e por isso espera-se das reuniões de formação continuada contribuições para uma melhoria da prática pedagógica, possibilitando um desenvolvimento da profissão.

Quanto a formação continuada, Oliveira (2016) destaca que:

A formação continuada transforma-se no espaço desejado para a concretização do desenvolvimento profissional delimitado pelos estudiosos e, por meio desse espaço, órgãos educacionais iniciam reformas em suas políticas de formação para alcançá-la. (OLIVEIRA, 2016, p. 264).

Nessa perspectiva justifica-se a pesquisa na busca por resultados que nos mostrem as contribuições das reuniões de formação continuada para a prática pedagógica em sala de aula e para o desenvolvimento profissional do professor.

Formação Continuada dos Professores

A formação continuada dos professores é essencial para alcançar uma educação de qualidade, considerando as mudanças que vem ocorrendo na

sociedade e nas organizações dos currículos institucionais. Por isso é fundamental que os professores busquem ampliar seus conhecimentos em meio a tantas mudanças que envolvem a educação.

Os professores buscam na formação continuada uma maneira de aperfeiçoar seus conhecimentos e dar continuidade a sua formação inicial proporcionando aos estudantes um ensino de qualidade para que ao término de seus estudos, esses tenham adquirido as competências e habilidades necessárias para o desenvolvimento de suas atividades profissionais.

O referencial teórico para reflexão sobre formação continuada dos professores abrange os trabalhos de: Bernadete Gatti, Carlos Marcelo Garcia, Francisco Imbernón, Marli André e Maurice Tardif.

Para Gatti (2016, p. 168), “Os professores desenvolvem sua profissionalidade tanto pela sua formação básica e na graduação, como nas suas experiências com a prática docente, pelos relacionamentos inter-pares e com o contexto das redes de ensino”.

Nesse sentido podemos perceber que a formação dos professores acontece, também, no decorrer de sua carreira, na troca de experiências com outros professores, no contexto da sala de aula, nas reuniões pedagógicas, sempre levando em consideração o contexto em que a instituição está inserida.

Nesse sentido de contexto e trabalho coletivo e pensando na formação continuada, André (2009) destaca que:

Entendendo que a produção de conhecimento é um processo social e portanto coletivo, parte-se do pressuposto de que os conhecimentos produzidos num estudo se somarão a outros conhecimentos advindos de outros estudos e num movimento de associação e de diferenciação darão origem a sínteses provisórias, sugerindo novas investigações. A apropriação dos resultados dessas investigações ocorrerá em função das necessidades dos atores e de seus contextos específicos, no jogo das relações e das práticas sociais/culturais (ANDRÉ, 2009, p. 275).

Pensando nas palavras de André (2009), podemos perceber que quando adquirimos conhecimentos eles se somarão as experiências que já temos, além disso, podemos melhorar a nossa prática profissional.

Em outras palavras, Tardif (2012) destaca a importância da experiência do trabalho enquanto fundamento do saber, neste sentido o autor pontua:

Se admitirmos que o saber dos professores não provém de uma fonte única, mas de várias fontes e de diferentes momentos da história de vida e da carreira profissional, essa própria diversidade levanta o problema da unificação e da recomposição dos saberes no e pelo trabalho. [...] (TARDIF, 2012, p. 21).

Podemos entender por estas palavras que o saber do professor é construído no decorrer de sua carreira profissional, na troca de experiências, além disso, para o professor a busca por uma formação continuada faz com que amplie seu conhecimento e busque por uma melhoria em sua prática profissional.

Na opinião de Imbernón (2011, p.55), “Uma formação deve propor um processo que dote o professor de conhecimentos, habilidades e atitudes para criar profissionais reflexivos ou investigadores”, ou seja, o professor deve buscar por uma formação que o leve a fazer uma reflexão sobre sua prática profissional podendo assim perceber os pontos que foram positivos e os pontos que foram negativos, agindo com serenidade e buscando por uma melhora de sua atuação em sala de aula.

Diante deste cenário, Imbernón (2011, p.33) acrescenta que: “A competência profissional, necessária em todo processo educativo, será formada em última instância na interação que se estabelece entre os próprios professores, interagindo na prática de sua profissão”.

Nessa perspectiva, pode-se perceber a importância da interação entre os professores e soma-se a isto a busca por uma formação continuada, esta formação pode ampliar o conhecimento e com isso, favorecer na troca de experiência entre os professores.

Outro aspecto importante é a formação inicial dos professores que de acordo com Marcelo (1999, p. 77), [...] “é uma função que, progressivamente ao longo da história, vem sendo realizada por instituições específicas, por um pessoal especializado e mediante um currículo que estabelece a sequência e conteúdo instrucional do programa de formação”.

Pensando na formação continuada não podemos esquecer da formação inicial que também é muito importante, como destaca, Imbernón (2011):

A formação inicial é muito importante, já que o conjunto de atitudes, valores e funções que os alunos de formação inicial conferem à profissão será submetido a uma série de mudanças e transformações em consonância com o processo socializador que ocorre nessa formação inicial. É ali que se geram determinados hábitos que incidirão no exercício da profissão (IMBERNÓN, 2011, p. 57).

Pode-se perceber que na formação inicial o professor já começa a fazer um levantamento de informações que poderão subsidiar seu trabalho, ele presta atenção nos outros professores e com isso, aprende novas técnicas e metodologias de ensino, ou seja, ele adquire competências e habilidades para serem desenvolvidas em sua prática profissional.

No sentido de formação inicial Gatti (2011, p. 151) acrescenta: “[...] desde o início que, falando em formação de docentes, refiro-me tanto à formação pré-serviço como à continuada, ambas faces de uma mesma problemática”.

Também neste contexto de formação inicial e continuada Libâneo (2013) destaca que:

O termo *formação continuada* vem acompanhado de outro, a *formação inicial*. A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial visando ao aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e ao desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional (LIBÂNEO, 2013, P. 187).

Vale destacar que formação continuada é um aperfeiçoamento profissional de técnicas e práticas desempenhadas pelo professor, nesse sentido, podemos perceber a importância de estar sempre em busca de um aprimoramento da prática profissional.

O professor que busca por uma formação continuada está ampliando seu conhecimento e proporcionando uma melhoria na qualidade do ensino e promovendo assim o seu desenvolvimento profissional.

Nesse sentido, pode-se considerar os caminhos da formação continuada como um meio de melhorar a prática dos professores e conseqüentemente o desenvolvimento dos alunos no decorrer do curso.

Pode-se dizer que quando o professor busca por uma formação continuada, que o faça desenvolver profissionalmente, ele está buscando por meios mais eficientes, que possam dar subsídios para que ele venha a melhorar sua prática profissional e pedagógica, aprimorando seus conhecimentos, e com isso, favorecendo para os alunos um aprendizado eficiente e de qualidade.

Gatti (2011) acrescenta em suas considerações as necessidades do dia a dia do professor e nos diz que:

Pouco se fala e se discute sobre as necessidades que seu dia a dia lhe coloca e as implicações disso para sua vida, seu pensar e seu atuar. Cremos que é preciso ir mais além e recuperar o arsenal de experiências e conhecimentos que o professor acumulou, coisa que nenhum estudo leva em conta nem tenta fazer. Fala-se do professor ou ao professor como uma tábua rasa, o mesmo se dando como aluno, inclusive no ensino superior (GATTI, 2011, p.153)

A prática é uma vivência que deve ser compartilhada com outros profissionais, para que juntos possam trocar ideias e experiências vivenciadas no seu dia a dia dentro da sala de aula, partindo dessa troca de vivência a formação continuada pode atuar de uma forma mais significativa, orientando para uma melhor aplicação do aprendizado na prática.

Vale destacar a importância das vivências em sala de aula, tanto no início da carreira como no decorrer dela, ou seja, partir das necessidades dos professores para melhorar sua atuação junto aos estudantes.

Conforme Marcelo (2009):

“profissão do conhecimento”. O conhecimento, o saber, tem sido o elemento legitimador da profissão docente e a justificação do trabalho docente tem-se baseado no compromisso em transformar esse conhecimento em aprMuito se tem escrito sobre influência que as actuais mudanças sociais estão a ter na sociedade propriamente dita, na educação, nas escolas e no trabalho dos professores. Sempre soube-mos que a profissão professores é uma endizagens relevantes para os alunos. (MARCELO, 2009, p. 8).

No decorrer da carreira do professor ele vivencia situações no dia a dia que o leva a refletir no que deu certo ou não, isso proporciona mudanças em sua prática, e nesse sentido, Gatti (2011) acrescenta que:

Tudo isso reforça a ideia e que, para que mudanças em concepções e práticas educacionais de professores ocorram, é necessário que os programas que visam a inovações educacionais, aperfeiçoamentos, atualizações tenham um entrelaçamento concreto com a ambiência psicossocial em que esses profissionais trabalham e vivem (GATTI, 2011, p. 182).

Estas mudanças que ocorrem nas concepções e práticas educacionais dos professores fazem com que eles busquem por uma formação continuada que amplie e que acrescente conhecimento a mais para agregar o já existente, do início da carreira.

Quanto aos professores iniciantes Imbernón (2011, p. 64) destaca que:

Os futuros professores e professoras também devem estar preparados para entender as transformações que vão surgindo nos diferentes campos e para ser receptivos e abertos a concepções pluralistas, capazes de adequar suas atuações às necessidades dos alunos e alunas em cada época e contexto. (IMBERNÓN, 2011, p.64).

Nesse contexto percebe-se a necessidade de uma formação continuada para acompanhar as transformações que vem surgindo e estarem abertas as mudanças que acontecem na sociedade que interferem direta ou indiretamente na vida do estudante, os professores precisam estar em constante formação e com abertura para novas concepções e metodologias.

Também nesse sentido, Marcelo (1998) nos diz que:

[...] uma das novidades mais relevantes nos últimos anos foi o início de pesquisas centradas não só no processo de aprender a ensinar dos professores, quer experientes, quer especialistas, como também a preocupação em analisar, de uma perspectiva mais global e sistêmica, os processos de mudança e inovação a partir de dimensões organizacionais, curriculares, didáticas e profissionais. Assim foram-se desenvolvendo estudos que analisam e avaliam os modelos de desenvolvimento profissional, bem como a diferentes fases desse processo (MARCELO, 1998, p.63).

A partir das palavras de Marcelo (1998) percebe-se que ainda nos preocupamos com as mesmas ansiedades, que ainda estamos buscando por uma melhora na educação, que apesar do tempo e das mudanças, a educação caminha em busca de um desenvolvimento profissional dos professores.

Pensar no processo de desenvolvimento profissional dos professores é pensar, também, na formação inicial, pois é a partir dela que o professor começa a se desenvolver.

Desenvolvimento Profissional dos Professores

Procura-se, nesta seção, descrever sobre o desenvolvimento profissional dos professores, pensando na formação continuada, que é considerada como um dos caminhos para se alcançar o desenvolvimento. A partir do referencial teórico de Bernadete Gatti, Carlos Marcelo Garcia, Francisco Imbernón, Marli André e Maurice Tardif.

Nesta perspectiva Marcelo (2009) conceitua desenvolvimento profissional docente como:

O conceito de desenvolvimento profissional docente tem vindo a modificar-se na última década, motivado pela evolução da compreensão de como se produzem os processos de aprender a ensinar. (MARCELO, 2009, p.10).

Podemos considerar o desenvolvimento profissional dos professores como uma evolução em sua carreira para melhorar seu desempenho como professor e para desenvolver novas técnicas com os estudantes.

O desenvolvimento profissional acontece a longo prazo, ou seja, na troca de experiências com os colegas, nos cursos de aperfeiçoamento, nas reuniões pedagógica, enfim, é uma busca constante por melhorias na sua carreira profissional.

Também, em relação ao desenvolvimento profissional dos professores Imbernón e Cauduro (2013) destacam que

O desenvolvimento profissional necessita de novos sistemas de trabalho e novas aprendizagens que são requeridas dos professores para levar a cabo sua profissão e daqueles aspectos de trabalho e de aprendizagem associados às escolas como instituições onde trabalham um grupo de professores. A formação se legitimará então, quando contribua para esse desenvolvimento profissional de professores no âmbito de escola/universidade e de qualificação das aprendizagens profissionais (IMBERNÓN E CAUDURO, 2013, p. 19).

Nesta perspectiva percebemos que o desenvolvimento profissional do professor depende de vários fatores que envolve a instituição e não só a formação do professor. Sendo assim, Imbernón (2011) ao refletir sobre a formação do profissional de educação acrescenta que:

Não devemos esquecer, porém, que a formação do profissional de educação está diretamente relacionada ao enfoque ou à perspectiva que se tem sobre suas funções. Por

exemplo, se se privilegia a visão do professor que ensina de forma isolada, o desenvolvimento profissional será centrado nas atividades em sala de aula; se se concebe o professor como alguém que aplica técnicas, uma racionalidade técnica, o desenvolvimento profissional será orientado para a disciplina e os métodos e técnicas de ensino; se se baseia em um profissional crítico-reflexivo, ele será orientado para o desenvolvimento de capacidades de processamento da informação, análise e reflexão crítica, diagnóstico, decisão racional, avaliação de processos e reformulação de projetos, sejam eles profissionais, sociais ou educativos (IMBERNÓN, 2011, p. 52).

Podemos entender por esta reflexão que a formação do profissional da educação está ligada diretamente com sua prática, suas competências e suas habilidades de conduzir suas aulas, ou seja, o professor precisa estar em constante formação para que sua prática melhore cada vez mais, mas a instituição deve oferecer condições para os professores colocarem em prática seu aprendizado, favorecendo o seu desenvolvimento profissional.

Desta forma, Marcelo (2009) aponta que:

[...] pensamos que a denominação de desenvolvimento profissional se adequa melhor à concepção do professor enquanto profissional do ensino. Por outro lado, o conceito “desenvolvimento” tem uma conotação de evolução e continuidade que, em nosso entender, supera a tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua dos professores. (MARCELO, 2009, p. 9).

Neste sentido o conceito de desenvolvimento profissional não está simplesmente ligado a formação inicial ou a formação contínua, ele faz parte desse processo dentro de um contexto de evolução profissional.

Várias situações do profissional professor estão ligadas a formação que o leva a progredir em sua carreira.

Entretanto, para Marcelo (2009)

O desenvolvimento profissional docente é um campo de conhecimento muito amplo e diverso. [...] Mas, seja qual for

a orientação que se adopte, é necessário que se compreenda a profissão docente e o seu desenvolvimento constituem um elemento fundamental e crucial para assegurar a qualidade da aprendizagem dos alunos. (MARCELO, 2009, p. 19).

Para Marcelo (1999, p.177), “não existe modelo de formação com maior tradição e reconhecimento do que os cursos de formação”.

No entanto, Marcelo (1999, p.139) refere-se ao “desenvolvimento profissional dos professores como uma *encruzilhada de caminhos*, como a *cola* que permite unir práticas educativas, pedagógicas, escolares e de ensino”.

Em concordância com o autor podemos dizer que são várias as formas de se alcançar o desenvolvimento profissional, e que a formação continuada é uma delas.

Nessa perspectiva, podemos pensar no desenvolvimento profissional dos professores durante sua carreira.

Metodologia

Para alcançar os objetivos esperados para essa pesquisa optou-se por uma abordagem qualitativa em educação, que segundo Weller e Pfaff (2013, p.30), “[...] A abordagem qualitativa defende uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas”.

Sendo assim a pesquisa qualitativa em educação leva em consideração os significados e as experiências do sujeito pesquisado.

Quanto à importância da pesquisa de natureza qualitativa Weller e Pfaff (2013) apontam que:

Finalmente, cabe ressaltar que no campo da educação as abordagens qualitativas não são relevantes apenas no desenvolvimento de pesquisas e teorias ou na avaliação de programas e políticas educacionais, mas também no processo de ensino/aprendizagem e durante a formação de futuros profissionais que irão atuar no campo da educação (WELLER e PFAFF, 2013 p.17).

Partindo dessas considerações, percebe-se que a abordagem de natureza qualitativa, nos possibilitou fazer uma reflexão sobre a percepção dos professores sobre a formação continuada.

Quanto a coleta de dados foi por meio de entrevistas de história oral temática, levando em consideração a narrativa de quatro professores da instituição de ensino que está localizada na Região Metropolitana do Vale do Paraíba, na perspectiva de história oral de Meihy e Ribeiro (2011) apresenta-se:

[...] Dado seu caráter específico, a história oral temática ressalta detalhes da história pessoal do narrador que interessam por revelarem aspectos úteis à instrução dos assuntos centrais. Esse gênero de história oral não só admite o uso de roteiros ou questionário, mas, mais do que isso, estes se tornam peça fundamental para a aquisição dos detalhes procurados. (MEIHY e RIBEIRO, 2011, p.89).

Assim tal metodologia se encaixou nos objetivos pretendidos por este trabalho pois queríamos por meio dos detalhes descobrir as percepções dos professores sobre formação continuada. Meihy e Ribeiro (2011, p.12) conceitua história oral como sendo: “um conjunto de procedimentos que se iniciam com a elaboração de um projeto e que continua com a definição de um grupo de pessoas a serem entrevistadas”.

Nesta perspectiva de história oral, Brisola e Marcondes destacam que:

O uso da metodologia História Oral, cujo recolhimento das informações se dá por meio de entrevistas, pode ser realizado sempre que se pretender produzir dados a partir dos relatos orais daqueles a serem entrevistados numa determinada pesquisa. [...] permite trazer à tona dados relevantes do cotidiano dos entrevistados. [...] Sem falar que com esta metodologia é possível colocar em evidência a fala apresentada sob a ótica dos sujeitos da pesquisa. (BRISOLA E MARCONDES, 2011, p.127).

Portanto, a narrativa dos professores sobre a formação continuada nos levou há um entendimento mais amplo sobre a temática estudada.

Partindo do problema em busca de respostas através de uma pesquisa de história oral temática, Lüdke e André (2013, p.1) nos dizem que: “para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico construído a respeito dele”.

As entrevistas de história oral valorizam as narrativas dos entrevistados levando em consideração as experiências vivenciadas por eles, com uso de gravadores facilitamos nosso trabalho. Indo ao encontro desse pensamento, Ribeiro (2008) define história oral como sendo:

[...] uma prática de pesquisa para apreensão de narrativas feita por meio do uso de meios eletrônicos e destinada a elaboração de documentos. Nesse sentido, o barateamento dos recursos tecnológicos – gravadores, filmadoras – facilita o trabalho de registro das fontes orais e ajuda a promover estudos referentes a experiência social de pessoas e de grupos próximos ao cotidiano da escola. (RIBEIRO, 2008, p.101).

Sendo a história oral uma pesquisa que busca nas narrativas dos entrevistados respostas para entender tal problemática e tendo as entrevistas como sendo sua fonte principal Lüdke e André (2014) destaca que:

Ao lado da observação, a entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados. [...] está é, aliás, uma das principais técnicas de trabalho em quase todos os tipos de pesquisa utilizados nas ciências sociais. [...] A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. (LÜDKE E ANDRÉ, 2014, pp.38-39).

Nesse sentido, percebe-se que por meio das entrevistas pode-se obter respostas para temática estudada, que é a percepção dos professores sobre a formação continuada.

Tendo em vista que as entrevistas foram dialógicas e em profundidade, selecionamos para desenvolver a pesquisa dentre os 64 (sessenta e quatro) professores, que constitui a população, apenas entrevistamos 4 (quatro) deles, por se tratar de pesquisa qualitativa o número de sujeito pode ser reduzido, além disso, o objetivo da pesquisa propõe compreender a percepção dos professores. A percepção esta que será qualitativamente analisada nas 4 (quatro) entrevistas.

Foi usado como critérios de seleção para as entrevistas professores que atuaram e que atuam nos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio e Técnico nas modalidades concomitante e subsequente.

Os professores foram convidados a participar da pesquisa de abordagem qualitativa por meio de entrevistas de história oral temática, que segundo Meihy e Ribeiro (2011):

Por partir de um assunto específico e previamente estabelecido, a história oral temática se compromete com o esclarecimento ou opinião do entrevistador sobre algum evento definido. A objetividade, portanto, é mais dirigida, ainda que seja inviável supor objetividade absoluta em expressões da fala espontânea. A hipótese de trabalho neste ramo da história oral é testada com insistência e, por isso, o recorte do tema deve ficar de tal maneira explícito que conste das perguntas a serem feitas ao colaborador. Não se deve confundir nesse caso “pergunta” com “estímulo”. (MEIHY; RIBEIRO, 2011, p.88).

Nesse sentido percebe-se a importância da população na busca de soluções que mais se aproximam da temática estudada. As narrativas dos professores sobre a formação continuada foram de grande relevância para alcançar os objetivos esperados para esta pesquisa.

Nesta pesquisa foram utilizados como instrumentos para a coleta de dados a análise documental da Instituição de Ensino sobre a formação continuada, as entrevistas dialógicas e em profundidade dos professores.

Quanto a análise dos documentos da Instituição de Ensino sobre a formação continuada, foi feito um levantamento no sentido de analisar seu percurso, seus objetivos e seu desenvolvimento.

Para possibilitar o registro, a organização e sistematização das narrativas dos professores sobre formação continuada, a entrevista foi escolhida como instrumento de coleta de dados, pois, conforme Meihy e Ribeiro (2011) as entrevistas podem ser abertas ou fechadas, mas:

Se for um projeto de história oral de vida, o modelo condutivo, sem dúvida, é o de entrevistas abertas. A virtude maior desse tipo de entrevista é possibilitar escolhas na constituição do perfil desejado pelo colaborador. Então, blocos de perguntas devem compor os estímulos dialógicos. (MEIHY; RIBEIRO, 2011, p.102).

De fato, as entrevistas de história oral temática levam em consideração um determinado tema e sua objetividade, deixando que o entrevistado expresse seus sentimentos, vivências, dúvidas e angústias sobre a temática pesquisada.

De posse das narrativas e da documentação da Instituição de Ensino e do referencial teórico, realizamos a análise por triangulação.

Para desenvolver a pesquisa, utilizamos como instrumentos para coleta de dados: as entrevistas realizadas mediante roteiro com 16 perguntas abertas (conforme apêndice III), que foram gravadas em áudio e em seguida transcritas e analisadas.

Apesar das perguntas serem abertas não se deve interromper o entrevistado deixando que ele narre. As entrevistas foram realizadas na Instituição de Ensino que os professores lecionam.

Quanto aos dados originais coletados por meio das entrevistas, a pesquisadora permanecerá de posse dos dados por um período não inferior a 5 (cinco) anos, quando então serão destruídos. Os dados originais serão guardados, tomando-se todo o cuidado necessário para garantir o anonimato dos participantes.

Por utilizar seres humanos para a coleta de dados, o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU), que tem a finalidade maior de defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade, contribuindo para o desenvolvimento

da pesquisa dentro de padrões éticos. Após sua aprovação, por meio do Parecer Consubstanciado do CEP, CAAE: 64557217.0.0000.5501, foi iniciada a realização da coleta de dados.

Primeiramente, foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (conforme Anexo A) aos indivíduos que aceitaram participar do estudo, sendo-lhes garantido o sigilo de sua identidade, bem como assegurada sua saída do presente estudo, se assim desejarem, a qualquer tempo.

Antes de iniciar as entrevistas apresentamos para os colaboradores o projeto de pesquisa, os procedimentos de coleta e análise dos dados das narrativas, a necessidade de utilização de equipamentos eletrônicos para o registro das entrevistas e em seguida agendamos as datas, horários e os locais onde as entrevistas foram gravadas.

Quanto as entrevistas foram realizadas com o consentimento dos colaboradores, e no caso desta pesquisa, fizemos entrevistas de história oral temática, na qual se valoriza a integralidade das narrativas dos colaboradores, e aprofundaremos por meio de roteiro de perguntas, na medida em que for necessário, as questões abordadas por eles com referência à formação continuada dos professores.

Após a realização das entrevistas fez-se a transcrição das narrativas dos colaboradores, que compreende a passagem literal do oral para a escrita, levando-se em consideração os vícios de linguagem, expressões regionais e marcadores conversacionais que caracterizam a oralidade.

Meihy e Ribeiro (2011) apontam que, a realização das entrevistas e a transcrição, deve-se atentar para:

Um ponto importante em qualquer projeto de história oral remete à combinação entre o ritmo das realizações das entrevistas e as transcrições. É necessário evitar o acúmulo de gravações e distâncias prolongadas entre uma etapa e outra. Isso gera uma ansiedade no colaborador que por vezes passa a descreditar no trabalho do pesquisador. É comum ocorrer situações em que, depois de finda a gravação, o colaborador conta algo importante e que não consta da fita. Quando isso ocorrer, recomenda-se que seja

chamada a atenção do colaborador e solicitada a autorização para incluir no texto, se for o caso. (MEIHY; RIBEIRO, 2011, p.105).

Após a transcrição das narrativas fez-se a conferência das entrevistas, uma leitura agradável e fluida, inserindo perguntas e repostas em uma narrativa direta e reduzindo o excesso de marcadores convencionais e possíveis gírias que podem prejudicar a compreensão e clareza do texto. Este processo é finalizado como um trabalho de tradução criativa que se preocupa eminentemente com a reconstituição da informação original (entrevista).

Depois de transcritas e feito as conferências das entrevistas, chegou o momento em que o pesquisador apresentou o texto editado aos colaboradores, a fim de obter a autorização oficial para seu uso. Nessa etapa, os colaboradores têm total liberdade de sugerir inclusões, exclusões ou modificações na entrevista, pois a partir dela se chegará à versão final do texto.

Quanto a validar as narrativas Meihy e Ribeiro (2011) destaca que:

Validar uma narrativa é ato de respeito e atitude de maturidade de oralistas. O texto produzido pelos encontros entre os entrevistadores e os entrevistados, obrigatoriamente, tem valor interno. O cruzamento com outros textos – oriundos ou não de entrevistas – é parte de análise dos resultados, fato que deve ser prevenido desde o projeto. (MEIHY; RIBEIRO, 2011, p.111).

Ao término dessa etapa de construção do corpo do documento, poderá, eventualmente, ser estabelecida uma nova fase de reflexão teórica sobre o material construído e de possível diálogo com as outras fontes. O núcleo documental desta pesquisa foi composto por entrevistas de história oral temática, levando em consideração os documentos da Instituição de Ensino sobre formação continuada, as narrativas e o referencial teórico.

Não foi objeto deste trabalho contrapor o discurso dos entrevistados aos documentos da Instituição de Ensino, com o propósito de encontrar a “verdade” ou conferir, por exemplo, as datas dos acontecimentos. O que importou para o

presente estudo foram as experiências de ordem objetiva e subjetiva, expressas por meio das narrativas das pessoas que as vivenciaram.

A análise dos dados coletados foi composta por entrevistas gravadas, transcrição e reprodução fiel da fala do sujeito entrevistado e análise da documentação da instituição sobre a formação continuada.

Tendo em vista que os professores falaram sobre suas experiências a análise das suas narrativas foi feita de forma que podemos dizer que a experiência vivida se torna fonte da narração.

No contexto de história oral temática Meihy e Ribeiro (2011) destacam que:

[...] em história oral temática, equipara-se o uso da documentação oral ao das fontes escritas. A subjetividade perde parte da sua consistência, nesses casos. A história oral temática é, quase sempre, usada como técnica, pois articula, na maioria das vezes, diálogos com outros documentos. (MEIHY; RIBEIRO, 2011, p.88).

Após a transcrição das entrevistas foram feitos recortes das narrativas dos professores e em seguida esses recortes foram analisados levando em consideração as observações do pesquisador sobre as manifestações e o comportamento reflexivo e prático de determinada realidade percebidas durante as entrevistas.

De acordo com Meihy e Holanda (2015, p.132): “Quando se pensa na análise das entrevistas em si, em sentido de história oral pura, o que deve ser passível de considerações é a análise dos “fatos observáveis”, das narrativas concretas. Isso faz com que se considerem os fatos narrados como 'verdades últimas”.

Os dados coletados por meio da seleção de documentos da instituição sobre a formação continuada e das entrevistas foram analisados pela técnica da triangulação que consistiu na combinação de metodologias. Podemos afirmar que cruzamos uma análise documental, uma análise das narrativas dos professores e um diálogo com a bibliografia e o referencial teórico.

De acordo com Brisola e Marcondes (2011) a análise por triangulação significa:

[...] assumir um comportamento reflexivo-conceitual e prático de determinada realidade sob diferentes óticas, isso possibilita complementar com riqueza de interpretações o objeto de estudo ao mesmo tempo em que aumenta a consistência das conclusões. (BRISOLA; MARCONDES, 2011, pp.134-135).

Nesse sentido para a melhor organização da análise dos dados por triangulação, as narrativas foram tratadas em grandes eixos levando em consideração o contexto em que foram realizadas as entrevistas, que segundo Brisola e Marcondes (2011):

É importante analisar o contexto no qual as informações são geradas, focando atentamente as falas apresentadas nas entrevistas semi-estruturadas, buscando-se identificar os motivos que levam o sujeito da pesquisa a pronunciar-se da forma como faz. Também é relevante não considerar a narrativa apresentada como última palavra do sujeito e trabalhar com a expectativa de que o sujeito pode compartilhar da análise realizada. (BRISOLA; MARCONDES, 2011, p.133).

Também para Meihy e Ribeiro (2011) é importante o aval do entrevistado, que deve saber qual ordem que vai ser dada em sua narrativa e quanto a validação pode-se dizer que:

Um dos mais complexos e importantes recursos oferecidos pela história oral é a *validação*. Essa é uma etapa de finalização de todo o processo de interação com o colaborador. Nele confere-se o texto produzido por meio do diálogo, desde o primeiro contato, verifica-se e corrige-se possíveis erros e enganos, legitima-se esse trabalho de interação de forma não hierarquizada e valida-se a possibilidade de produção de conhecimento a partir do documento gerado. (MEIHY; RIBEIRO, 2011, p.111).

Ou seja, respeito absoluto nas narrativas dos entrevistados, pois eles dedicaram um período do seu tempo para dialogar com o entrevistador. De

acordo com Meihy e Ribeiro (2011, p. 111), “validar equivale a fazer valer ou à ação de tornar efetivo, o que independe de qualquer parâmetro lógico, racional, coerente ou coeso, o que se tem é a relatividade do conceito de verdade”.

A validação das entrevistas foram feitas através de e-mail. Entretanto, esta fase foi bastante desafiadora pois os entrevistados demoraram para responder o e-mail de confirmação das entrevistas.

Resultados e discussões

Com os resultados desta pesquisa compreendemos a percepção dos professores sobre a formação continuada e se esta formação contribuiu para sua prática pedagógica, verificamos através das narrativas e análises dos documentos quais os impactos desta formação para o contexto educacional e, principalmente, na sala de aula em que os professores entrevistados estão inseridos.

Perfil dos participantes

Com o objetivo de preservar o anonimato dos entrevistados, adotamos como identificação Professor 1 (P1), Professor 2 (P2), Professor 3 (P3) e Professor 4 (P4).

O quadro 4 apresenta o perfil dos professores entrevistados de acordo com suas especificidades.

Quadro 4 - Perfil dos professores participantes da pesquisa.

Identificação	P1	P2	P3	P4
Idade	36 anos	36 anos	30 anos	42
Tempo de atuação como professor	10 anos	10 anos	5 anos	17 anos
Formação	Graduação, Licenciatura e Mestrado em Enfermagem	Letras Português Mestrado em Letras	Engenharia de Controle e Automação	Processamento de Dados Especialização em Língua Inglesa

A PERCEÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA:
CURSO TÉCNICO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO

Cursos em que atua na instituição	Cursos técnicos integrados ao ensino médio	Cursos Técnicos Profissionalizantes Licenciatura em Química e Matemática Cursos de Extensão	Cursos técnicos e Cursos técnicos integrados ao ensino médio	Cursos técnicos
Disciplina que leciona	Organização e segurança do trabalho	Professor de Línguas nessas áreas. Nos cursos de Extensão trabalho com literatura.	Projeto Integrador Controle de Processos	Informática Básica e Programação

Fonte: Elaboração da própria autora desta dissertação.

Os dados dos professores entrevistados mostram que eles estão dentro de uma faixa etária entre 30 e 42 anos, tempo de atuação como professor variando entre 5 e 17 anos. Por ser professores que atuam em cursos técnicos integrados ao ensino médio e técnico profissionalizantes a formação varia.

Os professores atuam em cursos técnicos integrados ao ensino médio, O P2 atua, também, nos cursos de Licenciatura em Matemática e Química. Quanto as disciplinas elas variam de curso para curso.

Quanto ao ingresso na área da educação dos quatro professores entrevistados, apenas um deles disse que foi um processo que aconteceu, em suas palavras o P2 explicou que:

Foi um processo que se deu ao longo do Ensino Médio e foi disparado a partir do momento que eu comecei a ter um contato maior com a leitura de livros. Foi um processo que passou pela escola, mas ao lado dela também, o motivador principal não foi a escola, foi um processo fora dela em contato com livros e também com música. (P2)

Pode-se concluir que para o P2, ingressar na área da educação foi um processo que foi desenvolvido durante o período em que cursava o ensino médio com o contato que ele teve com a leitura de livros e com a música, mas isso não

aconteceu somente na escola, passou pela escola e fora da escola, ele conta que o motivador principal não foi a escola e sim o processo que aconteceu fora dela.

Ao começar a dar aulas de música o P2 destacou que:

Inicialmente comecei dando aula de violão e nesse processo descobri que dar aula era uma coisa que fazia muito sentido para mim. A relação que eu tive depois com a palavra escrita, por meio das leituras também, se juntou a isso e fez com que eu escolhesse o curso de Letras. Então, são processos que não passaram necessariamente ou pelo menos diretamente pela escola. Foram experiências às margens da escola ligadas a ela pelo contato com os livros, mas aconteceram fora do espaço escolar. (P2)

Percebe-se que na fala do P2 dar aula de violão fez sentido para ele, e a partir desse contato com a leitura e a música o fez escolher o curso de letras.

Ao perguntar para o P2 sobre sua formação inicial ele destacou que:

Sou formado em Letras, Letras Português, na Universidade Estadual de Montes Claros. Tenho Mestrado também na área de Letras, na área de Teoria Literária e Crítica da Cultura e estou fazendo doutorado agora, também na área de Teoria Literária e Literatura Comparável na UFMG. (P2)

Podemos verificar nos seus dizeres que ele é um professor que está buscando ampliar seu conhecimento para melhor desenvolver sua prática.

Ao perguntar ao P2 sobre os cursos que ele já atuou e que atua na Instituição de Ensino ele nos disse que:

Em dez anos eu tive vontade de trabalhar, sempre na educação básica, e trabalhei. [...] trabalhei com a educação básica no Estado de Minas Gerais, trabalhei com ensino superior em Universidades, também em Minas, e dentro da Rede Federal de Educação Técnica e Tecnológica eu pude trabalhar já com cursos na área de Informática, Produção de Moda, Comunicação Visual, Enfermagem, Automação, Mecânica, Eletrotécnica, Química, Matemática, aí sempre atuando como professor de Línguas nessas áreas. (P2)

Esse professor demonstra que teve uma vontade de trabalhar com a educação básica e ele trabalhou, passou também pelo ensino superior e cursos técnicos, atuou em vários cursos como professor de Línguas.

Em sua fala o P2 destaca os cursos de extensão como sendo um trabalho afetivo de abordar: “Fora os cursos de extensão que é uma coisa que gosto de desenvolver que possibilita que eu trabalhe com literatura, com coisas que respeito mais é uma escolha mais afetiva de abordar”.

Ao perguntar a P1 como foi seu ingresso na área da educação ela disse: “Foi pelo concurso inicial de professor substituto”, ou seja, ela iniciou na área da educação por meio de um concurso público para substituir um professor.

Quanto a sua formação inicial a P1 aponta que: “Eu fiz graduação em enfermagem que durou cinco anos e depois em seguida fiz a licenciatura, que é na área de educação, era junto com o bacharel, só que eram separados, dois diplomas separados, e o mestrado que durou dois anos.”

Podemos perceber em sua fala que a P1 busca uma ampliação do seu conhecimento, ou seja, ela fez a graduação, licenciatura e o mestrado, podendo estar atuando como professora em diversos cursos.

Quanto a sua atuação profissional a P1 destacou que:

No início da minha vida profissional eu fui trabalhar em hospital, como enfermeira, depois fui para um PSF trabalhei numa maternidade. Mudei de cidade. Depois eu passei no concurso para ser professora substituta da universidade, fiquei num certo período. Tive que abrir mão do concurso para me dedicar ao mestrado. Em seguida, fiquei estudando para concurso e trabalhando no hospital. Quando teve um momento da vida que eu tive que optar para ficar em um só emprego, apareceu o concurso [...] estou até hoje, estou há nove anos. (P1)

Podemos destacar da fala da P1 que ela antes de ser professora trabalhou como enfermeira passando por alguns setores até prestar o concurso para professora substituta, permanecendo um bom período até que teve que abrir mão do concurso para dedicar ao mestrado.

Ao perguntar a P1 em que cursos ela atua como professora na instituição, ela disse:

Aqui eu já atuei no curso de enfermagem tanto no superior como no técnico. No início da minha carreira, (deu uma risada) né, há nove anos atrás eu era professora de curso técnico de enfermagem e superior de enfermagem agora eu estou dando aula para os cursos técnicos profissionalizantes. (P1)

Percebe-se na fala da professora que ela já atuou e atua em vários cursos de diferentes áreas, possibilitando ao professor um envolvimento com vários tipos de conteúdo.

O P3 destaca um momento de sua vida que o levou a ser professor, como destaca em sua fala:

Eu estava procurando emprego, estava trabalhando na área industrial. Eu estava procurando um outro emprego e surgiu uma oportunidade de trabalhar como professor substituto [...]. Aí fiquei um tempo como professor substituto e aí depois eu vim via concurso, aqui, para essa Instituição de Ensino. (P3)

Percebe-se na fala do P3 que ao procurar outro emprego se deparou com a possibilidade de ser professor substituto e que deu certo, pois hoje ele é professor de outra Instituição de Ensino.

Quanto a sua formação inicial o P3 disse: “Sou formado em Engenharia de Controle e Automação”. Ao perguntar sobre os cursos ele aponta que: “Atualmente, atuo curso técnicos integrados ao ensino médio e nos cursos técnicos subsequente”.

O P3 tem 30 anos de idade e tem cinco anos que atua como professor, é jovem e está no início de sua carreira como docente, ainda não buscou por uma formação na área educacional, mas atua em vários cursos técnicos inclusive nos cursos técnicos integrados ao ensino médio.

O último professor entrevistado tinha 42 anos e atua como professor há dezessete anos, ou seja, tem uma experiência de longos anos que o fez crescer a cada passo que tinha que dar.

Quanto ao seu ingresso na área da educação o P4 disse que:

Bom, depois que eu acabei a faculdade fiz um intercambio, morei um ano e meio no exterior, na Inglaterra e fiquei por esse tempo todo estudando inglês. Quando voltei, a área de computação estava muito complicada porque era uma... essa época... esse ano foi em 1998, final de 1998, época que tinha muita crise e em 1999 eu precisava arranjar um emprego, voltei para o Brasil e não arranja nenhum emprego na área de informática. Quando um amigo falou que eu podia dar aula de inglês, eu comecei a dar algumas aulas de inglês para alguns amigos, não cobrava nada, foi aí que eu me identifiquei com a área e desde então nunca mais parei de dar aula. Isso aconteceu em janeiro de 1999. (P4)

O P4 ao passar pela crise do desemprego e ao dar aulas de inglês para os amigos se identificou com a possibilidade de ser professor e daí em diante não parou mais de dar aula. Ou seja, despertou nele o interesse por ser professor, e com isso, ele está sempre buscando ampliar seu conhecimento para melhor desenvolver suas atividades.

Quanto a formação Inicial do P4 ele diz que: “Sou formado em Processamento de Dados pela Universidade de Taubaté e tenho especialização em Língua Inglesa também pela Universidade de Taubaté”

Ao perguntar ao P4 em quais cursos ele já atuou e em quais ele atua, ele aponta que: “Aqui já atuo nos cursos técnicos, que tem a disciplina de informática básica e programação.”

Percepção dos professores sobre a formação continuada

Ao perguntar aos professores o que eles entendiam por formação continuada e como eles viam esse processo e se sua percepção mudou durante esses anos na

Instituição, percebemos que os professores têm um leque de respostas, mas apontam pela importância de dar continuidade a formação.

A P1 ao falar da formação continuada e como ela vê o processo destaca como:

Formação continuada é um termo bem amplo, é um processo na realidade, é algo que inicia em um determinado período, ele é a longo prazo. É um processo que você deve estar continuamente como a palavra diz para até você se formar naquele específico assunto, não é nada rápido. Entendo que é super importante investir em formação continuada dos professores e é difícil também de mensurar, porque, sabe, para poder analisar assim de que forma até que ponto aquele professor foi habilitado para aquele determinado conteúdo ou não ou para ele ser melhor do que ele era na atuação dele. (P1)

A P1 quis dizer que a formação continuada acontece a longo prazo que é um processo contínuo e que demora para acontecer, para ela é importante investir na formação continuada dos professores, mas antes é preciso saber até que ponto determinado professor precisa de determinado conteúdo.

Já o P2 diz que é um processo inevitável, mas que depende da consciência do professor para que a formação aconteça, nesse sentido ele destaca que formação continuada:

[...] é um processo inevitável, mas que ele se torna mais eficiente se ele acontece no nível de consciência do professor, ou seja, se ele tem uma consciência clara de que a sua formação é um processo, ou seja, ela nunca é definitiva e nunca é finalizada e que este processo se dá de diferentes maneiras, em diferentes contextos, e em diferentes tempos também, podendo inclusive ser mais formalizada quando você ingressa de fato em um curso. [...]mas primeiro que a formação continuada se dá também, no próprio exercício da prática, no momento em que para organizar sua forma de trabalho o professor necessariamente precisa fazer pesquisa, tem que buscar transformações, tem que desenvolver outras habilidades. (P2)

Pensando na fala do P2 sobre formação continuada e sobre o processo em si, percebe-se uma ligação entre o processo de formação e a consciência do professor, o professor precisa estar ciente da importância de se fazer uma formação continuada, ampliar seu conhecimento e buscar por novas práticas. O processo parte do interesse do professor.

Quanto ao P3 ele destaca formação continuada como sendo:

[...] um processo contínuo, como o próprio nome diz, mas de oferecer atualização, ferramentas e coisas para o professor, mas é uma coisa que eu também entendo que não substitui a formação formal de licenciatura de um curso específico. [...] vejo que isso acontece de uma forma esporádica o que acaba dificultando, porque é uma coisa muito esporádica para que você se lembre do que aconteceu no último encontro, enfim. [...] é um processo que eu vejo que tem muita resistência por parte dos professores, porque parte daquele pressuposto de que alguém que tem a mesma formação que a minha e vai me ensinar a fazer o meu trabalho. (P3)

Percebe-se na fala do P3 que a formação continuada é uma atualização para o professor, mas que não substitui uma licenciatura de um curso específico, e que por acontecer de uma forma esporádica perde-se a continuidade dificultando o processo de formação continuada.

Para o P4 formação continuada é:

[...] um estudo de forma contínua a fim de você estar sempre apito e preparado para aquela sua função. [...] aqui na nossa Instituição a gente tinha uma reunião mensal até o semestre passado, esse semestre não sei a gente não teve nenhuma ainda. Acho importante, claro que se fosse uma vez por semana seria ainda melhor, mas isso seria inviável pela disponibilidade dos professores e tudo mais. (P4)

O P4 em sua resposta deixa claro que formação continuada é um estudo que acontece de forma contínua e que prepara o professor para determinada função.

Para Libâneo (2013) formação continuada é:

Uma formação permanente, que se prolonga por toda a vida, torna-se crucial numa profissão que lida com a transmissão e internalização de saberes e com a formação humana, numa época em que se renova os currículos, introduzem-se novas tecnologias, acentuam-se os problemas sociais e econômicos, modificam-se os modos de viver e de aprender, reconhece-se a diversidade social e cultural dos alunos. (LIBÂNEO, 2013, p. 187)

Assim como Libâneo o P4 pensa que formação continuada é um estudo de forma contínua e que é necessário para acompanhar as mudanças que vem ocorrendo na educação e na sociedade.

Ao perguntar os professores se sua percepção modificou nestes anos de trabalho na instituição a P1 disse: “Modificou, um pouco”. O P2 fez vários comentários referente as mudanças na sua percepção como podemos perceber no início da sua fala:

Sim, aqui nesse campus praticamente estou há menos de dois anos, mas o trabalho na Instituição de Educação Básica, Técnica e Tecnológica me possibilitou inclusive perceber que uma área de formação específica [...] pode ter conexões muito interessantes quando você pode trabalhar em contextos de formação profissional, é diferente também. A possibilidade de trabalhar com cursos, como por exemplo Produção de Moda e cursos como por exemplo Técnico em Informática são áreas muito diferentes, mas exigem que a relação que eu enquanto professor tenho com a minha matéria de trabalho, meu conteúdo de trabalho seja necessariamente diferente nos dois contextos, o que significa que aquilo que é com o que eu trabalho no meu caso, professor de Línguas, nunca é a mesma coisa, seja abordar, trabalhar conteúdo específico como substantivo numa turma de Produção de Moda por exemplo pode trazer possibilidades muito diferentes do que trabalhar substantivo por exemplo dentro do curso de Informática. (P2)

Nesse primeiro momento o P2 destaca que ao trabalhar em vários cursos de áreas diferentes ele precisa saber o que é importante para determinado curso e

como deve abordar os temas, e a partir daí ele percebe que a formação continuada tem trazido para ele um crescimento na medida que:

[...] desloca o meu conhecimento de trabalho o tempo inteiro e eu tenho que ficar repensando e reorganizando, não só sobre o que é trabalhado, mas também as metodologias de abordagem, o fato de trabalhar também com contextos muito diferentes, por exemplo Educação Básica e educação especificamente técnica os cursos técnicos e Educação Superior também exigem que haja uma adaptação constante na maneira como você trabalha, às vezes quando eu trabalho com produção de textos, por exemplo no curso superior são habilidades que precisam ser desenvolvidas, são muito semelhantes as habilidades que serão desenvolvidas na Educação Básica no Ensino Médio, no entanto, o tempo para que se faça isso, o tipo de público, o interesse, a importância da dependência que tem aquele conjunto de formação daquele aluno no caso do aluno do Ensino Médio e no caso do aluno do Ensino Superior, muda completamente. Isso acaba influenciando a maneira como esse conteúdo pode ser trabalhado. (P2)

Para o P2 todo esse contexto acaba influenciando na maneira de expor o conteúdo para as turmas e fazendo com que os alunos aprendam o que é esperado para seus cursos.

A fala do P3 no sentido da percepção sobre a formação continuada ele deixa claro que: “O que modificou foi, quero dizer de certa forma que modificou sim, mas acho que modificou porque eu acreditava que a formação continuada fosse possível substituir a formação formal, e hoje não acredito mais que ela seja.”

Nas palavras do P3 podemos perceber que ele acreditava que a formação continuada substituiria uma formação formal, mas que no decorrer ele percebeu que não substitui uma formação formal.

Para Gatti (2011, p.146), “formação dos professores atuam nos processos de formação pré-serviço e na formação continuada, desenvolvida de modo formal ou informal, e de uma forma ou outra impactam as práticas”

Para o P4 não foi novidade pois ele já tinha conhecimento e já teve outras oportunidades, nesse sentido ele diz que:

Muita coisa do que foi falado nas reuniões, eu já tinha conhecimento, graças a Deus tive a oportunidade de participar de um curso de formação pedagógica, estudei na Inglaterra, fiz um curso de pedagogia na Inglaterra por professores da Universidade de Cambridge. Esse curso me deu uma base muito grande, isso aí aconteceu no ano de 2001, logo que eu estava terminando a especialização na UNITAU, esse curso foi fantástico e eu não esqueço desse curso, aprendi técnicas, não aprendi a como usar as técnicas, aprendi técnicas. E uma vez que você aprende a técnica, você já sabe como aplicar no momento certo na hora certa para quais alunos, isso aí me deu uma base muito forte, sempre me preocupo com a minha formação. Então, independente da formação continuada aqui, faço cursos online, procuro cursos a distância, procuro informações pela internet, é uma forma de ter minha formação continuada pessoal. (P4)

Refletir sobre as reuniões de formação continua

Na instituição de ensino aconteciam reuniões mensais com a equipe de formação continuada, essa equipe trabalhava temas a partir das necessidades dos professores, utilizava o espaço das reuniões pedagógicas para atender a todos os professores.

Ao perguntar a P1 sobre as reuniões de formação continuada que acontecem na instituição, ele nos disse que:

Participei de todas as reuniões de formação continuada e foram bem importantes, me surpreenderam, realmente a gente se sentiu parando um pouco para refletir determinada atitude nossa em sala de aula, como deveria melhorar, como poderia passar o melhor conteúdo para o aluno. É interessante o momento que você volta a ser aluno, que a gente sempre é a vida inteira. (P1)

Para o P2 “formação continuada deve ser constante”. Ao perguntar sobre as reuniões que acontecem na instituição ele afirma que “existe também uma necessidade Institucional de que isso aconteça e há na instituição ações que direcionam a isso, é um processo sistematizado de formação continuada, com uma equipe que conduz, e essa participação ela é necessária, mas é uma exigência da própria profissão”.

O P3 ao falar sobre as reuniões de formação continuada afirma que participa quando é convocado, ou seja, existe uma obrigatoriedade da participação.

Gatti (2011) reforça a ideia de que:

Para que mudanças em concepções e práticas educacionais de professores ocorram, é necessário que os programas que visam a inovação educacionais, aperfeiçoamentos, atualizações tenham um entrelaçamento concreto com a ambiência psicossocial em que esses profissionais trabalham e vivem. (GATTI, 2011, p.182)

Não basta apenas convocar os professores para que eles participem das reuniões de formação continuada, é preciso entender, como diz Gatti, a realidade em que encontram esses profissionais, para depois pensar em uma forma de aproximar eles das reuniões de formação continuada.

Gatti (2011, p. 186) acrescenta que a formação continuada é um requisito para o trabalho, é uma ideia de atualização, em função das mudanças que ocorrem na educação. O que exige o desenvolvimento de políticas para sanar tais necessidades educacionais.

Para a instituição pesquisada os temas tratados nas reuniões de formação continuada partem das necessidades apontadas pelos professores.

Em relação a participação nas reuniões de formação continuada, P4 aponta que:

Não faço parte da comissão, mas participo como ouvinte, acho que é muito importante, a gente tem sempre que passar por uma reciclagem, por mais que a gente tem boas aulas, novas tecnologias surgem, novas ideias surgem, novos

métodos surgem e a gente tem que estar sempre atualizados, para que a gente possa ter uma aula cada vez mais eficiente e produtiva para os alunos, para que eles possam ter uma formação cada vez melhor no mundo globalizada, cada vez mais competitivo. (P4)

Quanto a ampliação de conhecimentos a P1 e o P2 disse que as reuniões ampliaram, para o P4 é como se fosse uma reciclagem para relembrar os conceitos, já P2 disse que:

Ampliaram, sobretudo na medida que possibilitaram contato maior com os professores de formação mais profissional e técnica. São visões diferentes de enxergar as possibilidades de entrada no conhecimento e conhecer um pouco mais a maneira como eles pensam, ajuda a entender o espaço no qual estou e também a enxergar possibilidades de trabalho em conjunto que seja mais eficiente, nesse sentido, foi bastante interessante. (P2)

Ao perguntar aos professores se eles utilizaram os conteúdos apresentados nas reuniões de formação continuada, o P4 disse que já utilizou e o P1 disse que:

Usei, teve algumas reuniões que a gente compartilhou, trocamos experiências com os outros docentes, para ver o que eles estavam fazendo, como eles estavam avaliando, como estavam ministrando as aulas. Aí a gente conheceu como o colega trabalha e teve a oportunidade de mostrar um pouco de como a gente participa, ou fazem os alunos participarem. (P1)

Imbernón (2010, p.109) aponta que: “vivemos uma época de importância do trabalho em grupo, dos vínculos afetivos entre os professores, das decisões coletivas, da participação de outros setores sociais no campo da educação”, por isso a equipe de formação continuada tenta abordar nas reuniões temas que levem os professores a trocarem experiências, que eles conversem sobre suas práticas, e encontrem caminhos para melhorar a prática em sala de aula e o convívio com os alunos.

Para o P2 os conteúdos trabalhados pela equipe de formação continuada contribuíram para sua prática, como podemos perceber em sua fala:

Sim, até mesmo para fazer diagnóstico das turmas, quando tenho que trabalhar em uma turma de Ensino Médio Integrado, como é caso daqui por exemplo, eu já tenho uma ideia, pelo menos preliminar do que é essa formação técnica, e de que maneira às vezes os alunos vão estar mais disponíveis para pensar aspectos que são da disciplina e de que maneira isso pode dialogar. Então, me ajuda a fazer esse diagnóstico, o fato de ter tido contato nessas formações e um conhecimento maior na especificidade da área de formação profissional. (P2)

O P3 disse que: “já usei coisas de contatos informais com os professores, mas essas coisas específicas dos encontros de formação continuada, não”, ou seja, para o P3 o contato informal com os professores favoreceu uma troca de experiência, mas as reuniões específicas da formação continuada não contribuíram.

Considerações Finais

Após análise de parte das narrativas dos professores percebemos que a formação deles é em áreas diferentes, uns com mais experiência outros com menos. Estão buscando melhorar suas práticas e as reuniões de formação continuada favorecem para que essa mudança aconteça contribuindo diretamente na prática em sala de aula. A troca de experiência nas reuniões contribui para um envolvimento entre os professores.

O mais importante foi destacar nas narrativas que as reuniões de formação continuada contribui para o desenvolvimento da prática dos professores.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. A complexa relação entre pesquisa e políticas públicas no campo da formação de professores. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 3, pp. 270-276, set/dez, 2009. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/5773/4194>>. Acesso em: 01 ago. 2016.

BRISOLA, E. M. A.; MARCONDES, N. A. V. A História oral enquanto metodologia dentro do universo da pesquisa qualitativa: um foco a partir da análise por triangulação de métodos. **Revista Ciências Humanas**, Taubaté, n. 1, p. 124-136, jan./jul. 2011.

GARCIA, W. E. (org.); **Textos selecionados de Bernardete A. Gatti**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. (Coleção Perfis da Educação; 4)

GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Interacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v.1, n.2, pp. 161-171, 2016. Disponível em: <<http://itp.ifsp.edu.br/ojs/index.php/RIFP/article/view/347>>. Acesso em: 01 ago. 2016.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação Professores e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paul: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, F.; CAUDURO, M. T. A formação como desenvolvimento profissional dos professores de educação física e as políticas públicas. **Revista de Ciências Humanas**, Frederico Westphalen, v. 14, n. 23, pp. 17-30, dez, 2013. Disponível em: <<http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/1085/1586>>. Acesso em: 01 ago. 2016.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. São Paulo: Heccus, 2013.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U, 2014.

MARCELO GARCÍA, C. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, Sevilha, n. 9, pp. 51-75, set/out/nov/dez. 1998. Disponível em: <https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/31832/Pesquisa_sobre_a_forma%C3%A7ao_de_profesores.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 01 ago. 2016.

MARCELO GARCÍA, C. Desenvolvimento profissional professores: passado e futuro. **Sísifo. Revista de Ciência da Educação**, Sevilha, n. 8, pp. 7-22, jan/abr. 2009. Disponível em: <<https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/29247>>. Acesso em: 01 ago. 2016.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Porto-Portugal: Porto Editora, 1999.

MEIHY, J. C. S. B.; HOLANDA, F. **História oral: como fazer, como pensar**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2015.

A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA:
CURSO TÉCNICO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO

MEIHY, J. C. S. B.; RIBEIRO, S. L. S. **Guia prático de história oral**: para empresas, universidades, comunidades, famílias. São Paulo: Contexto, 2011.

OLIVEIRA, S. M. de. Os novos espaços da formação continuada e o papel mediador do professor formador. In ANDRÉ, M. (Org.). **Práticas Inovadoras na Formação de Professores**. Campinas, SP: Papirus, 2016.

RIBEIRO, S. L. S. História oral na escola: instrumentos para o ensino de história. **Oralidades**, São Paulo, v.2, n.4, p. 99-109, 2008.

TARDIF, M. **Saberes professores e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

WELLER, W.; PFAFF, N. (orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FORMAÇÃO CONTINUADA PARA DIRETORES DE ESCOLA: UMA NECESSIDADE PREMENTE

Érika Pastorelli Pocker
Ana Maria Gimenes Corrêa Calil

Este capítulo, sobre a formação continuada de diretores de escola, é um recorte da pesquisa intitulada O DIRETOR DE ESCOLA E O ENFRENTAMENTO DE CONFLITOS: necessidades formativas, defendida em 2017. O objetivo aqui é apontar alguns exemplos de formação que aconteceram pontualmente, mas que foram suspensos ou interrompidos, e o quanto essas formações fazem falta aos diretores que assumem seus cargos ou funções cada vez mais despreparados, e tendo que enfrentar situações diversas de conflito nos relacionamentos entre todos os envolvidos na escola.

Considerando a baixa presença de estudos sobre o trabalho pedagógico desempenhado pelos diretores em seu cotidiano escolar, e em especial a lacuna sobre o diagnóstico dos programas de formação continuada visando à formação de diretores ou gestores para o enfrentamento de conflitos, objetivou-se apresentar alguma contribuição junto ao tema. Isso porque o trabalho desse agente educacional tem direta influência sobre o clima escolar, sendo necessário que tenha a devida preparação para que eventuais situações de tensão nas escolas sejam resolvidas de forma racional.

Uma das principais autoras sobre gestão escolar, Lück (2000, p. 28), afirma que a busca por aumentos em níveis de “competência” pelas escolas, em geral, desencadeou a necessidade do aperfeiçoamento de sua gestão. Consequentemente, tornou cada vez mais necessários os cursos de formação para esses gestores. De acordo com a autora, a formação geralmente oferecida não corresponde às realidades específicas dos diretores, e tende a ser livresca e conceitual. Tida como necessária para a devida adaptação dos diretores aos

contextos atuais e locais de atuação, a formação continuada é imprescindível, pois “[...] os resultados da ineficácia da ação do diretor são tão sérios em termos individuais, organizacionais e sociais” (*Idem*).

Ser diretor hoje

Segundo Santos (2002), o que se espera do diretor escolar é que assuma a direção com os demais membros da comunidade escolar, atuando como um líder consciente de que a sua equipe não se resume apenas ao seu público interno, pois inclui a comunidade em geral. Nesse sentido tem responsabilidade social acentuada, pois seu papel está pautado na descentralização e no dinamismo da articulação entre as condições humanas e materiais necessárias a fim de garantir a eficiência do sistema de ensino e sua efetiva democratização.

Retomando Lück (2011, p. 14), hoje a direção demanda um novo enfoque:

Ao serem vistas como organizações vivas, caracterizadas por uma rede de relações entre todos os elementos que nela atuam ou interferem direta ou indiretamente, a sua direção demanda um novo enfoque de organização e é a esta necessidade que a gestão escolar procura responder. Ela abrange a dinâmica das interações, e em decorrência o trabalho, como prática social, passa a ser o enfoque orientador da ação de gestão realizada na organização de ensino.

Ser diretor escolar nos dias atuais exige grandes desafios para em articular e resolver problemas de grande complexidade ou, nas palavras de Santos (2002, p.46): “ser diretor, hoje é um desafio para grandes, uma tarefa para educadores compromissados, uma função humana gratificante, mas terrível e difícil, dadas às condições em que ocorre”. Dessa forma, verifica-se a responsabilidade social do diretor em relação ao público interno e externo da escola. Diante de transformações pelas quais as escolas passam – como as tecnológicas, sociais e educacionais –, faz-se necessária uma formação específica que instrumentalize o diretor de escola para a reflexão sobre sua prática.

Além da responsabilidade frente à diversificação de problemas, é desejável que saiba atuar como um líder, que se preocupe em zelar pela escola em sua totalidade, que seja capacitado para reverter quadros indesejáveis de conflitos, podendo desencadear mudanças relevantes em sua equipe. Torna-se necessária e urgente sua qualificação, a fim de que possa superar modelos tradicionais de gestão, promover a integração de sua equipe com dinamismo, facilitar o desenvolvimento das potencialidades dos envolvidos no projeto pedagógico da escola em que atua.

Assim, na elaboração desta revisão bibliográfica, foram consultadas fontes acadêmicas, e determinados critérios foram estabelecidos nesse procedimento, viabilizando o contato com reflexões de diferentes pesquisadores do tema proposto: “O diretor de escola e o enfrentamento de conflitos: necessidades formativas”. A consulta foi realizada nas bases de referência disponibilizadas pela Scientific Electronic Library Online – SCIELO, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e pela Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE.

Nota-se que os estudos e análises sobre o papel desempenhado pelo diretor e a formação a ele oferecida apresentam um quadro de crescimento, embora ainda sejam escassos.

Por meio das leituras dos referidos trabalhos, dois autores são destacados nas produções científicas sobre o problema desta pesquisa: Vitor Paro e Heloísa Lück, pesquisadores que dialogam com a teoria sobre o tema, valendo-se de variados estudos de caso e entrevistas com os gestores que participaram de programas de capacitação. Lück (2000, p. 30), inclusive, pontua alguns problemas a serem superados nos cursos e outras modalidades de formação continuada oferecida aos diretores escolares:

- Os programas de capacitação profissional, quando concebidos apenas pelos órgãos centrais de educação, são pautados em generalizações, não contemplando necessidades específicas desses gestores;
- Ocorre, via de regra, um distanciamento entre a teoria e a prática; os conteúdos trabalhados encontram-se assim descontextualizados;

- Há um enfoque em ações individuais, não sendo estimulado um pensamento coletivo, em equipe, para a resolução de problemas;
- Os métodos de transmissão são *conteudistas*, não favorecendo a aprendizagem como um intercâmbio de saberes distintos.

Paro (2015) propõe que é preciso atentar, diante das relações no âmbito escolar, para a necessidade do diretor não estar somente apto a gerir administrativamente a escola, mas também para ser o mediador das relações interpessoais, sejam elas conflituosas ou não, priorizando o caráter democrático da educação. O autor relaciona na administração escolar duas áreas de estudo: uma focada na racionalização do trabalho envolvendo os recursos objetivos do ambiente educacional, e outra concernente à coordenação do esforço humano coletivo, valendo-se da subjetividade dos envolvidos no trabalho pedagógico.

Visando complementar a pesquisa, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) foi acessada, e por esse portal consultaram-se os trabalhos de Klebis (2010) e Salomão (2011), que auxiliaram na compreensão sobre a metodologia de capacitação oferecida aos diretores escolares na rede estadual de escolas públicas de São Paulo. Por fim, o Plano Nacional de Educação (PNE) e o Plano Municipal de Educação (PME-SJC) foram analisados, pois esses instrumentos normativos apresentam metas e estratégias relativas à formação continuada dos gestores escolares. No plano local, informações estatísticas sobre a rede municipal de ensino, bem como sobre a formação dos diretores dessa rede, foram coletadas junto ao Sistema de Gestão de Recursos Humanos da Secretaria Municipal de Educação de São José dos Campos (SGRH/SME-SJC).

Pequeno panorama sobre algumas experiências de formação de diretores

A análise de Paro (2011, p. 46) aponta ao menos duas posições, na literatura especializada nacional, sobre a formação do diretor escolar. A primeira, “mais tradicional”, que tem como antecedente os trabalhos de José Quirino Ribeiro (1938, 1952), delimita a “[...] necessidade de uma formação técnica específica

para o dirigente escolar, com base no argumento de que o diretor tem funções especiais diferentes das funções do professor”. Por outro lado, a outra visão, tida pelo autor como “essencialmente educativa”, apregoa a semelhança de sua formação comparada aos demais educadores escolares, já que “acredita que o pouco de específico, ou de técnico não educativo, que existe na função do diretor não exige uma formação regular diferenciada, no molde das habilitações ou mesmo de cursos específicos de administração”, e é, segundo o autor, a posição a ser considerada nos processos de formação atuais por parte desses agentes educacionais. Paro (2011, p. 49), por fim, sinaliza que, de um modo geral, o que falta aos diretores no contexto atual, visando ao “[...] desempenho satisfatório de suas incumbências de administrador e de líder”, seria “[...] o conhecimento mais profundo da Educação que não pode se confundir com as técnicas de gestão próprias da administração empresarial capitalista”. O autor ressalta a necessidade de o diretor ser formado para o enfrentamento do meio administrativo e também quanto à capacidade de desenvolvimento técnico em lidar com as outras vertentes inerentes ao cargo.

Nos Estados Unidos e Inglaterra

Segundo Machado (2000), alguns dos países que promoveram reformas educacionais destacaram em suas novas políticas uma atenção especial à capacitação dos diretores escolares, com o objetivo de elevar a qualidade do sistema educativo, ao aprimorar as competências desses gestores. A autora relata o caso da Inglaterra, que em 2000 inaugurou a Escola para Formação de Diretores Escolares (*National College for School Leadership*). O “College”, como é conhecido, é uma referência local na área de formação continuada de lideranças, com publicações sobre o tema e promoção de cursos em suas instalações, com a certificação para o cargo de diretor. A formação tem duração de 6 a 18 meses, e os candidatos precisam passar no mínimo nove dias como residentes em uma escola de contexto diferente da sua, devendo completar três módulos de estudo básico e dois outros optativos, passando por uma avaliação final. São destacados

no programa acima os seguintes pontos: currículo com ênfase nos aspectos pedagógicos e relacionais; caráter prático em diálogo com a teoria; formação no próprio ambiente escolar; reflexão sobre características essenciais da liderança. Nesse caso específico, uma formação prévia para o trabalho como o diretor, atua diretamente sobre a melhoria da qualidade de ensino, pois possibilita ao gestor escolar mais segurança para o desempenho de suas funções. A prática com parceiros mais experientes oferece possibilidades de trocas e uma vivência que o prepare para situações que enfrentará em sua escola. Prosseguindo a análise, Machado (2000) cita que a metodologia desse projeto é baseada na resolução de problemas, sendo utilizados materiais impressos para seu apoio. Outra modalidade do curso é oferecida a distância, com momentos presenciais; existe um sistema de tutoria, e a relação tutor/cursista é em torno de 1/7 para cada módulo, o que se configura como um número razoável para seu devido acompanhamento.

Em outro contexto, na cidade de Nova Iorque, Zardoya (2012) salienta que, devido ao baixo desempenho dos alunos de escolas públicas localizadas na periferia da cidade, em 2003 foi implantado o programa de diretores aspirantes visando melhorar a qualidade da gestão desses ambientes educacionais¹. Conforme seu relato, o programa teve duração de dezoito meses, e os participantes cumpriam inicialmente um curso intensivo de seis semanas seguido de uma residência de um ano com diretores experientes. Quando eles assumiam a direção em suas respectivas escolas, eram acompanhados por um tutor durante o primeiro ano de atuação, com tal apoio se estendendo por dois ou três anos; além disso, esses gestores assinavam um contrato, comprometendo-se a permanecer no cargo pelo menos por cinco anos, para efetivamente criar um vínculo profissional nesses espaços. O currículo do programa tem um foco prático, estruturado sobre conteúdos, como o de liderança, conectados com a realidade dos diretores formados.

¹ Irma Zardoya, presidente da Academia de Liderança de New York, participou em 2012 do ciclo de debates em Gestão Educacional, promovido pela Fundação Itaú Social, cujo tema era “A Formação de Lideranças para a Gestão Escolar”.

No Brasil – no Estado de São Paulo

No Brasil, especificamente em São Paulo, Salomão (2011) ressalta que as ações de formação continuada da Secretaria de Educação do Estado (SEE/SP) destinadas aos profissionais da educação tiveram respaldo legal a partir de duas resoluções.

A primeira delas, a Resolução SE nº 121, de 19 de junho de 1990, que teve por objetivo disciplinar e orientar as ações de “aprimoramento do desempenho” dos integrantes do Quadro do Magistério e do Quadro de Serviço Escolar, por meio de atividades de orientação técnica e da realização de cursos. De acordo com essa resolução, a orientação técnica seria realizada no horário de serviço em forma de reuniões, palestras e outras ocasiões, sem a expedição de certificados. Os participantes poderiam ser convocados pelo órgão competente e receberiam declaração de efetivo exercício. Os cursos de especialização, aperfeiçoamento ou extensão cultural seriam oferecidos no recesso escolar, aos sábados e em outros períodos, desde que autorizados pela SEE/SP, com direito a certificado.

Por sua vez, a Resolução SE nº 62, de 9 de agosto de 2005, revogou a Resolução SE nº 121/90 e definiu a possibilidade de ações de formação mais detalhadamente, estabelecendo cargas horárias distintas para diferentes modalidades. Assim, a exigência da carga horária mínima dos cursos de atualização, aperfeiçoamento e especialização, atualmente, é de 30, 180 e 360 horas, respectivamente.

Dentre as capacitações oferecidas em São Paulo, uma das pioneiras foi, de acordo com Salomão (2011, p. 62), o “Programa de Formação Continuada de Gestores da Educação – Circuito Gestão”, que durante o período agosto de 2000 a maio de 2002 adotou uma metodologia de formação em serviço: seus participantes eram convocados pela SEE/SP, sendo deslocados para centros de formação localizados em nove cidades do interior. Esse programa era oferecido em cursos ministrados em cinco módulos, desenvolvendo os seguintes temas:

- ◆ autodesenvolvimento das lideranças;
- ◆ a compreensão da Lei de Diretrizes e Bases Da Educação Nacional;

- ◆ conhecimento dos novos paradigmas da administração pública;
- ◆ discussão da pedagogia democrática e inclusiva em substituição à pedagogia elitista e excludente;
- ◆ entendimento da política educacional em vigor na SEE/SP e dos seus diferentes projetos (SEE/SP, 2002, *apud* SALOMÃO, 2011, p. 63).

A autora segue afirmando que, no primeiro módulo, no qual a Gestão de Pessoas era discutida e aprofundada, tendo como foco o desenvolvimento de lideranças e a organização de equipes, entre os conteúdos abordados estavam os de: liderança, líder e tipos de equipes; assertividade; teoria dos conflitos; comunicação interpessoal e eficácia. Os conteúdos foram desenvolvidos por meio de textos, exposições orais e oficinas práticas.

A autora delimita que, mais à frente, em 2005, foi lançado para diretores escolares da rede paulista o Curso de Especialização em Gestão Educacional, implantado em parceria com a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), na ocasião do relançamento do Centro de Capacitação Prof. André Franco Montoro. O curso foi organizado como uma pós-graduação, em conformidade com as exigências legais. Sua estrutura foi semipresencial; 180 horas eram ministradas presencialmente, aos sábados, 180 horas realizaram-se pelo ambiente virtual TelEduc e 30 horas eram destinadas à confecção do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), perfazendo um total de 390 horas. Seus objetivos eram, tendo como objetivos (*Idem*, p. 64):

Pensar sobre as múltiplas dimensões das ações que os gestores realizam em suas escolas, considerando serem elas atravessadas por inúmeras demandas institucionais, por inúmeros engajamentos pessoais, sem esquecer que essas ações voltam-se à construção de uma escola singular e das pessoas que no interior dela atuam.

Refletir sobre as possibilidades encontradas pelas pessoas que estão na função de gestores ao lidar cotidianamente com seus sonhos, suas limitações, seus constrangimentos e desassossegos, seus afetos e desafetos com as demais

personagens que agem na escola, tendo de fazer e refazer-se constantemente, ao mesmo tempo em que faz e refaz a escola que dele espera alguma liderança.

Ampliar os conhecimentos dos gestores das unidades escolares, no que se refere aos múltiplos aspectos envolvidos no planejamento e gestão, como processo de construção coletiva, estimulando a realização e o aprofundamento de estudos na perspectiva de uma formação continuada.

Valorizar a prática profissional concreta dos gestores de unidades escolares e incrementar o intercâmbio de experiências sobre a gestão de projetos sociais, as de âmbito curricular e as relacionadas ao Projeto Político Pedagógico da escola.

A formação de diretores pensada no território nacional tem como destaque o Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares (PROGESTÃO), desenvolvido pelo Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (CONSED) em parceria com os estados, implementado desde 2001, com maior ou menor amplitude, em todos os estados. O número de atendidos pelo PROGESTÃO, até 2006, era de 128.764 gestores, conforme dados do CONSED, aferidos por Gatti (2008).

Na dissertação elaborada por Klebis (2010, p. 166/7), o PROGESTÃO, um programa de “formação continuada em serviço” é citado como uma ação organizada na modalidade presencial e a distância. A produção de seus materiais instrucionais foi planejada de forma descentralizada pelos apoiadores e agentes proponentes da ação. Seu objetivo geral era “[...] formar lideranças escolares comprometidas e focadas no sucesso dos alunos das escolas públicas de ensino fundamental e médio” (*Idem*, p. 166/167), seus objetivos específicos visavam:

- Contribuir para desenvolver um perfil de liderança democrática;
- Desenvolver competências em gestão escolar;
- Valorizar a prática profissional dos gestores escolares;

- Desenvolver a autonomia de estudo dos gestores na perspectiva de sua formação continuada;
- Estimular a formação de redes de intercâmbio de experiências e informações em gestão escolar;
- Fortalecer o processo de democratização e autonomia das escolas públicas.

O PROGESTÃO foi organizado em nove módulos, com uma carga horária considerável - um total de 270 horas. Cada módulo possuía material didático específico, com um caderno de textos e um de atividades. Um desses módulos tinha como objetivo a discussão sobre “Como construir e desenvolver os princípios de convivência democrática na escola”, concernente com os fins desta pesquisa em específico. Contemplando a quase totalidade da equipe de gestão pedagógica no estado de São Paulo (diretores de escola, vice-diretores, coordenadores pedagógicos, além dos supervisores de ensino e assistentes técnicos pedagógicos das Diretorias de Ensino), o PROGESTÃO, ainda de acordo com Klebis (2010, p. 167), foi um projeto de formação continuada com “[...] um índice de aceitação, pela equipe de gestores da escola, bastante satisfatório”, pois, “[...] segundo depoimentos de vários diretores, um dos pontos positivos do projeto era que todos os módulos traziam elementos relacionados à prática cotidiana”.

Complementando tal observação sobre os aspectos positivos desse programa, Lück (2011, p. 69) pontua que o processo de formação nele observado contou com o devido acompanhamento por parte de monitores capacitados para esse fim. Envolvendo toda a equipe de gestão da escola, o programa assim se constituiu “não apenas em capacitação dos participantes, mas também na promoção de trabalho em equipe”, um dos seus possíveis fatores de sucesso.

Voltando a refletir sobre o quadro nacional, em 2011, a Fundação Victor Civita, patrocinou uma pesquisa sobre o Mapeamento de Práticas de Seleção e Capacitação de Diretores Escolares, produzida pelo Centro de Desenvolvimento Humano Aplicado (CDHAP), sob a coordenação da pesquisadora sobre gestão escolar Heloísa Lück. No que tange a capacitação dos Diretores Escolares, a pesquisa revelou que, para atender às necessidades de capacitação de seus

gestores, 92% (noventa e dois por cento) das 24 (vinte e quatro) Secretarias Estaduais de Educação (SEE) e 80% (oitenta por cento) das 11 (onze) Secretarias Municipais de Educação (SME) de capitais investiram em programas de capacitação nos últimos cinco anos, o que demonstrou a expansão da oferta de oportunidades de formação continuada a esses gestores, em ambas as instâncias governamentais. Por outro lado, também se observou falta de articulação entre as instituições formadoras e as demandas de trabalho do diretor, uma vez que os cursos oferecidos eram tidos como conteudistas e genéricos, pelos seus participantes.

Em outra recente pesquisa sobre a “Avaliação do Impacto do Processo de Seleção de Diretores nas Escolas Públicas Brasileiras”, encomendada pela Fundação Itaú Social, Luchesi (2015) observa que as características do diretor que mais impactam o desempenho médio no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), para as escolas componentes da pesquisa, são as seguintes:

- O tempo de permanência do diretor na escola impacta o desempenho escolar: diretores com mais experiência no cargo, na mesma escola, influenciam positivamente o aprendizado dos alunos;
- O incentivo à formação continuada dos professores, por parte do diretor, impacta positivamente o aprendizado dos alunos (LUCHESE, 2015, p. 46).

Tal conclusão confirma a ideia de que o diretor precisa se estabelecer temporalmente, em um espaço educacional, em período suficiente para criação e fortalecimento de seus vínculos, procurando construir coletivamente um projeto pedagógico na escola em que ele atua. De forma complementar, nesse estudo há informação sobre a necessidade do diretor em facilitar a realização de cursos de formação continuada por parte dos professores que compõem sua equipe, visando aperfeiçoar os índices e o desenvolvimento de sua escola, o que também se configura como um elemento importante a se notar.

Em outra pesquisa, analisando a metodologia da formação continuada oferecida no programa “A Rede em rede”, no qual diretores e coordenadores

pedagógicos da cidade de São Paulo tiveram oportunidades de formação continuada, entre 2006 e 2012, Lima (2016, p. 143) pontua a importância da inserção de base teórica e prática nas formações aos gestores. Segundo a pesquisadora, que foi uma das formuladoras de tal programa, em todas as pautas foram inseridos conteúdos para o aprofundamento teórico das discussões específicas realizadas, por meio de “uma leitura feita no próprio encontro ou solicitada com antecedência aos gestores”. Tais leituras “[...] fomentavam uma discussão dos conceitos principais do texto e sua relação com aspectos levantados no primeiro (ou em outro) momento da pauta”, sendo “[...] encerradas com a solicitação de um trabalho pessoal a ser desenvolvido na unidade”. Em um encontro seguinte, por sua vez, os trabalhos pessoais de cada diretor/coordenador seriam problematizados, evidenciando o diálogo entre teoria e prática.

Descrevendo a metodologia da formação do programa “A Rede em rede”, Lima (2016, p. 140) afirma que havia sempre uma “sensibilização prévia”, conectada com o conteúdo a ser discutido. Assim, antes do início da análise das pautas previamente definidas, os encontros se iniciavam depois das boas-vindas do coordenador da formação, “[...] a partir da leitura de um texto literário, da apresentação de um vídeo ou uma música ou ainda do compartilhamento de uma agenda cultural”. Os materiais compartilhados guardavam relação com o assunto do encontro, sendo uma maneira de iniciar as discussões de forma “leve”, trazendo todos ao tema também pelo viés emocional.

Quanto aos aspectos avaliativos da formação oferecida pelo programa, “A Rede em rede pode ser tomada como base para outros programas semelhantes. Lima (2016, p. 147) pontua que nesse processo eram avaliados, por exemplo, “[...] condições de infraestrutura dos encontros, os temas e conteúdos tratados, a metodologia utilizada, a atuação do formador da turma”. Possibilitava também a autoavaliação dos participantes. Eventuais sugestões para o próximo ciclo de formações eram abertas aos participantes, embora o processo de escolha de pautas e temas fosse ainda centralizado. Em relação aos aspectos metodológicos das formações destacados pelas diretoras entrevistadas, a autora revela que as estratégias consideradas relevantes pelas gestoras foram:

- As pautas estruturadas (50% das entrevistadas);
- Problematização e tematização de práticas (50% das entrevistadas);
- Elaboração de devolutivas aos registros e às práticas observadas (40% das entrevistadas)
- Elaboração de cadeia formativa como ponto de partida para planos de formação (25% das entrevistadas)
- Registros (15% das entrevistadas)
- Uso de bibliografia de apoio articulada com as questões práticas tratadas nos encontros (15% das entrevistadas) (LIMA, 2016, p. 192).

Para Lima (2016, p. 175), a ausência de um acompanhamento e monitoramento mostrou-se como um fator extremamente crítico para a efetivação de um programa de formação continuada, visto que apenas o processo em si de tal formação não pode garantir o seu sucesso.

Em São José dos Campos

O município de São José dos Campos, localizado no médio vale do Paraíba paulista, é um dos mais importantes polos de tecnologia aeronáutica e aeroespacial da América Latina, concentrando centros de ensino e pesquisa relevantes como o DCTA, o ITA e o INPE. Ocupando uma área total de 1.100 km², sua população estimada pelo IBGE em 2016 é de 696.000 habitantes, sendo a 7ª cidade mais populosa do estado e a 27ª do país.

No plano educacional, segundo o site da prefeitura, a rede de ensino municipal oferece à população 149 unidades escolares, sendo 120 da rede direta e 29 da rede conveniada. A rede atua na Educação Infantil (pré-escolas e creches), Ensino Fundamental Ciclo 1 (do 1º ao 4º ano) e Ciclo 2 (do 5º ao 9º ano), Educação de Jovens e Adultos (EJA), Ensino Integral e Educação Empreendedora. O número de alunos matriculados na educação básica do município é de 55.872 na rede direta e 5.848 na rede conveniada. De acordo com dados fornecidos pelo Sistema de Gestão de Recursos Humanos (SGRH) da SME-SJC, em 2015 a cidade abrigava

3.930 profissionais da educação, sendo 2.686 são servidores efetivos da administração pública municipal e 1.244 prestando serviço na rede de ensino com contratos de prazo determinado ou eventual.

O município de São José dos Campos mantém o Centro de Formação do Educador (CEFE) “Professor Leny Bevilacqua”, inaugurado em 2012. O Centro concentra as atividades de formação continuada para educadores, além de oferecer instalações para a Universidade Aberta do Brasil (UAB), desde 2013. Com 14 mil metros de área construída, o prédio conta com dez salas de formação didática, dois laboratórios, três oficinas, um auditório com 250 lugares e três auditórios de tamanho limitado. O CEFE configura-se como um local adaptado para diferentes atividades realizadas nos processos de formação continuada, tais como atividades de interação entre formadores – em situações de análise de práticas, em debates e seminários –, entre outras ações. Tal centro articula-se com o que Libâneo (2013, p. 190) delimita como um espaço para formação de educadores: “[...] seria desejável que as instituições de formação de professores e as delegacias de ensino criassem, na sua estrutura organizacional, algo como um Centro de Apoio à Formação Continuada”. O local pode propiciar muito do que o autor teoriza, possibilitando a seus frequentadores troca de experiências e aquisição de conhecimentos profissionais no ambiente em que exercem suas funções.

Dentre os programas de formação continuada implantados com o apoio da Secretaria Municipal de Educação de São José dos Campos (SME-SJC) destaca-se o já citado “Programa de Capacitação à Distância para Gestores Escolares” (PROGESTÃO). construído e desenvolvido pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), foi ministrado no município pesquisado em 2009, com a participação de gestores e orientadores escolares.

Visando contribuir no fortalecimento da gestão democrática das escolas, um dos módulos do PROGESTÃO tinha como meta a discussão sobre como “Construir e desenvolver os princípios de convivência democrática na escola”, um conteúdo conectado com o foco deste trabalho. Esse fato, inclusive, demonstra que a discussão sobre o gerenciamento de conflitos na formação continuada dos gestores escolares na rede municipal de São José dos Campos tem antecedentes concretos.

De acordo com informações recolhidas do seu Plano Municipal de Educação (SÃO JOSÉ DOS CAMPOS, 2012, p. 80), a rede municipal tem investido na formação continuada dos profissionais da educação. Foram promovidas ações pela própria Secretaria Municipal de Educação, em parceria com organizações como a Fundação Leman, a Organização dos Estados Americanos (OEA) e o Instituto Qualidade do Ensino (IQE), além de programas desenvolvidos em parceria com o MEC. Os cursos oferecidos especificamente para os diretores foram:

- Escola de Gestores - curso de especialização *lato sensu* realizado pela Universidade Federal de São Carlos (2005/2006);
- Formação pela Escola - programa organizado em cursos modulares de 40 horas, com aulas presenciais e a distância. Compõe-se dos seguintes cursos: competências básicas com a temática do FNDE, PDDE, PNATE, PNAE, FUNDEB, Prestação de Contas, Controle Social e SIOPE.

Posteriormente, a SME/SJC, por meio do Núcleo de Educação para a Paz², implantado em 2013 como uma nova configuração da Justiça Restaurativa, ofereceu o curso de Cultura da Paz “Restaurando as relações de convivência por meio da cultura da paz”, para os gestores e professores da rede. O curso objetiva investir em ações que fortaleçam as relações de convivência segura e nos valores fundamentais para convivência harmônica. As primeiras turmas foram formadas por professores e gestores do Ensino Fundamental e da Educação Infantil. Por meio de realização de oficinas e encontros de formação, o grupo prioriza ações voltadas para as relações de convivência entre as pessoas, fortalecendo o vínculo entre equipes de liderança, professores, funcionários, alunos e pais.

Desde 2014, com a aprovação do Plano Municipal de Educação, a SME-SJC esteve envolvida na construção das metas e estratégias na educação para a próxima década, com a participação de toda a comunidade, professores e gestores escolares. Em 2015, nos momentos de formação continuada foi discutido e alterado o texto base do Plano Municipal de Educação (PME 2015-2025), de acordo com o Projeto de Lei 8.035/10, que versa sobre as diretrizes, metas e

²Site do NAPE: <http://www.napesjcampos.com.br/projetos.html>

estratégias do Plano Nacional de Educação. Também se iniciaram discussões e formações sobre o tema do Projeto Político Pedagógico (PPP), envolvendo gestores da SME-SJC, coordenadas por uma formadora da Fundação para o Desenvolvimento da Unesp (FUNDUNESP), que acompanhou o processo, auxiliando no suporte teórico e legal ao trabalho desenvolvido nas escolas.

No PME de São José dos Campos destacam-se algumas estratégias diretamente relacionadas à demanda de formação dos gestores, foco deste trabalho. Na Meta 16, que tem como objetivo “No âmbito das atribuições do Município [...] garantir a todos (as) os (as) profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação”, duas das estratégias podem ser citadas:

16.2) aperfeiçoar os mecanismos de cooperação entre os Sistemas de Ensino Estadual e Municipal, de modo a promover a formação em serviço para os profissionais da educação que acumulem cargos, sem ônus aos trabalhadores e respeitando horários e períodos diferenciados.

16.5) intermediar, junto aos órgãos responsáveis pelas instituições públicas de nível superior, a ampliação da oferta de cursos de especialização, voltados para a formação de pessoal em diferentes áreas de ensino, de gestão escolar e de outros segmentos que não os do magistério (SÃO JOSÉ DOS CAMPOS, 2012, p. 21)

Já quanto à Meta 19, que procura “Assegurar condições, no prazo de dois anos, para efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios de desempenho e a consulta pública à comunidade escolar”, uma estratégia também tem finalidade convergente ao tema deste estudo:

19.7) desenvolver programas de formação de gestores escolares, com o objetivo de favorecer processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nos estabelecimentos de ensino (SÃO JOSÉ DOS CAMPOS, 2012, p. 24).

Em 2016, em parceria com o ITA, a Secretaria Municipal de Educação passou a oferecer um curso gratuito de aperfeiçoamento voltado aos profissionais de sua

rede. Foram abertas 60 vagas, sendo 30 para professores e 30 para gestores - diretores, orientadores e demais profissionais que atuam na gestão escolar, com as inscrições abertas no período 25 de julho a 2 de agosto.

O “Curso de Aperfeiçoamento em Gestão Escolar – Ênfase em Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação”³ apresenta como objetivo oportunizar análises e reflexões do sistema escolar, suas compreensões sobre práticas escolares nos aspectos administrativos, técnicos, políticos, legais e pedagógicos. Tem como objetivo, também, divulgar o uso de novas tecnologias em sala de aula. É um curso presencial com carga horária total de 196 horas, cumpridas entre agosto e dezembro de 2016.

Recorre-se também à análise de Klebis (2010, p. 198/9), para quem a expansão recente das ofertas de formação continuada aos diretores ainda não atingiu o “fulcro dos problemas” enfrentados por esses agentes. De acordo com o pesquisador, as ações e programas de formação continuada focam, em sua maioria, “[...] a solução de pequenos problemas do cotidiano, denotando uma visão microinstitucional”, em uma “concepção reducionista de educação”, na qual os problemas e suas soluções são tidos “[...] como gerenciais ou técnicos, sem nenhuma relação com o contexto social, econômico e político”. Nesse contexto isolado, a eficiência do diretor de escola tem relação direta com aspectos vagos, como a sua criatividade, e a solução dos problemas se apresenta de forma provisória, parte da cultura do imediatismo característica das atuais políticas, nas quais o “[...] planejamento a médio e longo prazo com ações mais efetivas, pautadas numa análise criteriosa e contextualizada” (*Idem*, p. 199) é desconsiderado.

Nesse sentido, procurando fortalecer esse processo de formação continuada, no estudo coordenado por Lück (2011, p. 64) são elencadas indicações precisas para dinamizar e aperfeiçoar as capacitações oferecidas aos diretores:

- A capacitação para o exercício das funções de diretor escolar deve necessariamente anteceder a iniciação dos

³Site: http://www.sjc.sp.gov.br/secretarias/educacao/eleicoes_unificadas/curso_do_ita.aspx

candidatos nesse trabalho, de modo a evitar que os mesmos aprendam a sua função por ensaio e erro;

- Além da formação inicial, o diretor deve ser envolvido em processo contínuo e sistemático de capacitação em serviço, de modo a complementar, reforçar e renovar competências e ajudá-lo a fazer sentido das situações novas e dinâmicas com que se defronta no trabalho;

- Seminários, cursos, oficinas, sessões de troca de experiências, grupos de discussão, visitas e outras experiências de capacitação devem fazer parte de um programa integrado e contínuo, com a devida sistematização, superando práticas fragmentadas em eventos isolados;

- O programa de capacitação deve ser organizado tendo como componente um subprograma de acompanhamento da aplicação das aprendizagens e avaliação, o que demanda alocação de tempo especial para o profissional contratado para esse fim.

- Na medida em que os cursistas sejam organizados em grupos fechados, cria-se a possibilidade de os mesmos se constituírem em grupos de apoio recíproco e troca de experiências na aplicação das aprendizagens desenvolvidas, seu reforço e sua possível reformulação.

Verifica-se, dessa maneira, que existem capacitações em andamento na rede municipal de ensino de São José dos Campos, bem como uma regulamentação específica para essa finalidade – ainda que ela necessite de maiores detalhes para o desenvolvimento de uma efetiva política de formação dos gestores. Deve-se considerar os conteúdos já trabalhados nos programas sobre a cultura de paz, utilizando a estrutura oferecida pelo CEFÉ e integrando eventuais parceiros que possam agregar conhecimentos e metodologias inovadoras aos cursos e formações a serem planejados.

Considerações finais

Propostas renovadoras de formações continuadas são necessárias, para que se desenvolvam reflexões e para que os diretores realizem autorreflexões.

Os resultados ressaltam que os diretores precisam de um espaço para troca de experiências e práticas que se conectem a seus desafios cotidianos, o que, ao longo dos últimos anos, não foi constantemente incentivado. Embora exista uma estrutura física na cidade que possa abrigar tais formações, o tempo limitado para atividades de reflexão sobre seu agir impossibilita atualmente o intercâmbio entre as equipes gestoras da rede municipal.

As proposições de formação de diretores precisam considerar, mais concretamente, o diretor num contexto educacional ao mesmo tempo local e nacional, carregado de diversidade. Deve-se ter presente que a diversidade de necessidades e de condições pode enriquecer a reflexão e orientar, com mais segurança, a formação continuada dos diretores.

Tais programas de formação devem ser oferecidos pelas instâncias governamentais locais, e devem ser promovidas conversas diretas com seus agentes, na construção de suas pautas e de metodologias para sua melhor qualificação profissional.

REFERÊNCIAS

KLEBIS, Augusta Boa Sorte Oliveira. **Concepção de Gestão Escolar**: a Perspectiva dos Documentos Oficiais e dos Programas de Formação Continuada de Diretores de Escola no Estado de São Paulo – 1990/2009. Marília-SP, 2010. Acesso em: 27 mai. 2016. Disponível em: http://www.marilia.unesp.br/Home/Posgraduacao/Educacao/Dissertacoes/klebis_abso_do_mar.pdf

LIMA, M. **A formação continuada de gestores da educação infantil**: possibilidades e limites do programa de formação 'A Rede em rede' – a formação continuada na educação infantil. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016.

LUCHESI, A. **Avaliação do Impacto do Processo de Seleção de Diretores nas Escolas Públicas Brasileiras**. São Paulo: Fundação Itaú Social, 2015.

LÜCK, H. **Práticas de seleção e capacitação de diretores escolares adotadas por secretarias estaduais e municipais de educação**. São Paulo: Centro de Desenvolvimento Humano Aplicado (Cedhap); Fundação Victor Civita, 2011.

_____. **Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores. Em Aberto**, v. 17, n. 72, p. 11–33, fev./jun. 2000.

MACHADO, Maria Aglaê de Medeiros. Desafios a serem enfrentados na capacitação de gestores escolares. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 97-112, fev./jun., 2000.

PARO, V. **Diretor Escolar**: Educador ou gerente? São Paulo: Cortez, 2015.

_____. **Escolha e formação do diretor escolar**. In.: **Cadernos de Pesquisa**: Pensamento Educacional, v. 6, n. 14, set./dez. 2011.

SALOMÃO, M. **Impacto de programas de formação continuada da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo**. Tese de Doutorado em Educação Escolar – Universidade Estadual de Campinas, 2011.

SANTOS, C. **O gestor educacional de uma escola em mudanças**. São Paulo: Pioneira Thomsom Learning, 2002.

ZARDOYA, I. **A Formação de Lideranças para a Gestão Escolar**. Palestra do ciclo de debates em Gestão Educacional. São Paulo: Fundação Itaú Social, 2012.

SITES

Site oficial da Secretaria Municipal de Educação de São José dos Campos: <http://desjcampos.educacao.sp.gov.br>

Site oficial do Centro de Formação do Educador (CEFE) “Professor Leny Bevilacqua”: http://www.sjc.sp.gov.br/secretarias/educacao_cidadania/cefe.aspx

RELAÇÃO ENTRE OS FATORES INTRAESCOLARES E OS RESULTADOS DO IDEB

Fernanda Araújo Coronado
Suzana Lopes Salgado Ribeiro

Introdução

O artigo originou-se de uma pesquisa acerca dos fatores que impactam nos resultados do IDEB no município em questão, dentre eles destacando-se os fatores intraescolares, extraescolares e a própria atuação dos educadores.

A educação representa um direito social e no Brasil é de competência da União tratar das diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 1988). Com base neste aspecto, esta pesquisa tem como contexto o estudo dos fatores intraescolares que impactam com efetividade nos resultados de desenvolvimento da educação no ensino fundamental de um município do Vale do Paraíba, levando em consideração o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB.

IDEB é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Foi criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), com o objetivo de medir a qualidade de aprendizagem nas escolas de todo o país e determinar objetivos para a melhoria do ensino. Esse indicador permite a avaliação da qualidade da educação.

Esse fato se deve visto que o IDEB gera dados concretos, calculados a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo INEP.

INEP representa uma autarquia da esfera federal que se vincula ao MEC com a finalidade da promoção de estudos, pesquisas e avaliações a respeito do Sistema Educacional Brasileiro. Como objetivo, ainda deve contribuir com ações de políticas públicas voltadas à educação, tendo como base a qualidade e

igualdade, além de garantir informações de caráter confiável a gestores, educadores, pesquisadores e comunidade em geral.

Importante destacar que os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente. Censo escolar compreende um levantamento de informações estatísticas e educacionais em caráter nacional que se realiza anualmente. Por intermédio do Censo, o INEP pode verificar o número de matrículas, o rendimento dos estudantes e ainda a infraestrutura das escolas e função dos professores.

As médias de desempenho utilizadas para o cálculo do IDEB são as da Prova Brasil que consiste numa avaliação censal de escolas municipais, estaduais e federais, tendo como objetivo a avaliação da qualidade do ensino, para escolas e municípios, e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) que tem como finalidade a avaliação da Educação Básica no Brasil contribuindo para a melhoria de sua qualidade, bem como acesso à escola em caráter universal, garantindo subsídios para ações de políticas públicas destinadas à Educação Básica, para todos os estados do país, realizados a cada dois anos.

Esse artigo, portanto, busca verificar quais são os fatores intraescolares associados pelos educadores que têm impactado nos resultados do IDEB de quatro escolas de um município do Vale do Paraíba. Duas dessas escolas apresentaram as maiores notas e duas delas apresentaram as menores notas do município no indicador no ano de 2015 quando comparado com o ano de 2013.

Educação como direito social: ênfase na educação básica

De acordo com Piletti (1991), a educação como direito universal varia de grupo social, segundo concepções na qual cada sociedade tem do homem, do mundo, da vida social e do processo educativo.

Quando se analisam de maneira atenta os conteúdos que são desenvolvidos de forma explícita na maioria das instituições escolares e aquilo que é enfatizado nas propostas curriculares, chama fortemente a atenção a arrasadora presença das culturas que podemos chamar de hege-

mônicas. As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação (SILVA, 1995, p.161).

Esta afirmação permite o seguinte questionamento: E o direito à educação? É direito de todos, mas é considerada a questão da exclusão?

Silva (1995) ainda contribuiu trazendo o “silenciamento das infâncias” na qual não se destaca como fator de estudo as condições de vida de uma infância pobre, das crianças do mundo denominado “real”, entre outras condições humanas. Existem muitos países que vivem em condições de fome, guerra e pobreza. Nessa situação então, é necessário e imprescindível o conhecimento como fator de correção das desigualdades e injustiças que são os causadores de tais embates. É através do ensino e da aprendizagem que se constroem significados e se verificam os interesses da sociedade.

Bourdieu (2008) destaca o que se percebe fortemente: a realidade das escolas precárias que se multiplicaram nos locais mais pobres acolhendo uma quantidade muito ampla de alunos e a outra realidade com a existência de colégios cujos alunos das famílias mais ricas podem frequentar. Afirma que os alunos mais pobres têm grandes possibilidades de conseguir depois de uma extensa escolaridade, cujo pagamento foi realizado com muito sacrifício, um diploma bastante desvalorizado e se isto não ocorrer, estarão destinados à exclusão.

[...] A questão central que moveu nossa pesquisa diz respeito à compreensão das diferenças “secundárias” entre famílias populares cujo nível de renda e nível escolar são bastante próximos. Semelhantes por suas condições econômicas e culturais – consideradas de forma grosseira a partir da profissão do chefe de família –, como é possível que configurações familiares engendrem, socialmente, crianças com níveis de adaptação escolar tão diferentes? Quais são as diferenças internas nos meios populares suscetíveis de justificar variações, às vezes consideráveis, na escolaridade

das crianças? O que pode esclarecer o fato de que uma parte delas, que tem probabilidade muito grande de repetir o ano no curso primário, consegue escapar desse risco e até mesmo, em certos casos, ocupar os melhores lugares nas classificações escolares? [...] A maneira pela qual os professores primários classificam os “fracassos” escolares, ou seja, atribuem a esses acontecimentos um contexto interpretativo, é relativamente diferente quando julgam individualmente os alunos de uma classe ou quando julgam as “causas gerais” do fenômeno. Quando os professores falam de uma forma muito genérica, as “grandes causas sociais” tornam-se predominantes. Procedem assim, de certa forma, à maneira dos sociólogos que manipulam categorias macrosociológicas. Viveríamos em uma sociedade na qual os pais não “conversam mais com seus filhos”, não têm “mais tempo” ou “mais vontade” por causa de suas ocupações profissionais, onde os círculos familiares se tornam “cada vez mais instáveis”, com mães solteiras, famílias “implodidas” pelos divórcios, separações e situações econômicas “precárias” (desemprego, salário mínimo de inserção*...). Os filhos, em tais situações, “perdem todos os parâmetros”, “não desenvolvem sua linguagem” e “são abandonados a si próprios”. Quanto aos pais, estes deixam de ser “verdadeiros pais”: não desempenham – ou não desempenham mais – seu “papel”, “omitem-se” e “não cuidam mais dos filhos” (LAHIRE, 1997, p. 12-13).

Canclini (2008) trata dos aspectos tecnológicos e do acesso à internet e traz um questionamento bastante relevante: o que fazer para que este acesso à tecnologia não contribua para aumentar ainda mais as desigualdades históricas entre nações ou etnias, níveis de economia e educação?

A educação abrange todos os processos de formação do indivíduo, nas quais podem se desenvolver em ambientes como o familiar, de trabalho, em movimentos sociais, em instituições de ensino e pesquisa, manifestações culturais, entre outros.

Educação escolar se desenvolve através do ensino, com ênfase em instituições para este fim. Pauta-se pela vinculação com o mundo de trabalho e com a prática social, focalizando o exercício cidadão. A educação pauta-se ainda

nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, cujo objetivo é o desenvolvimento do educando e qualificação para o trabalho (BRANDÃO, 2004).

Ainda considerando a função da educação, observa-se:

A educação emerge aí como um instrumento de correção dessas distorções. Constitui, pois, uma força homogeneizadora que tem por função reforçar os laços sociais, promover a coesão e garantir a integração de todos os indivíduos no corpo social. Sua função coincide, no limite, com a superação do fenômeno da marginalidade. Enquanto esta ainda existir, devem intensificar-se os esforços educativos; quando for superada, cumpre manter os serviços educativos num nível pelo menos suficiente para impedir o reaparecimento do problema da marginalidade. Como se vê, no que respeita às relações entre educação e sociedade, concebe-se a educação com uma ampla margem de autonomia em face da sociedade. Tanto que lhe cabe um papel decisivo na conformação da sociedade evitando sua desagregação e, mais do que isso, garantindo a construção de uma sociedade igualitária (SAVIANI, 2012, p. 4).

Como verificado por Cury (2008), educação básica compreende um conceito recente, na qual busca administrar uma diversidade de realidades novas deixadas pela procura de um espaço público novo. De maneira etimológica, a palavra básica, vinda de “base”, na qual deriva do grego *básis*, eós refere-se a um substantivo, isto é, fundação, pedestal e ao mesmo tempo refere-se a um verbo, ou seja, andar, avançar. Constitui direito do cidadão e dever do Estado, atuando na área das desigualdades sociais. A educação básica tem por finalidade o desenvolvimento do aluno, proporcionando-lhe formação comum para que possa exercer a cidadania e lhe forneça formas de progresso no trabalho e avanço nos estudos.

Pautados nos princípios de liberdade e solidariedade humana, Strehl e Réquia (2000) afirmam que direitos e deveres do homem, como indivíduo e cidadão, respeito ao homem em suas crenças, respeito à liberdade individual sem causar prejuízos à coletiva, respeito aos seres humanos sem quaisquer tipos

de preconceitos compreendem metas a serem alcançadas através da ação educativa. Procura-se a partir de então, a formação do caráter e da personalidade das novas gerações. É dever da educação oferecer ao aluno as condições necessárias para acompanhar as transformações, despertando nele a busca, a pesquisa e a atualização contínua. O desenvolvimento do aluno em sua plenitude supõe uma educação integral, tendo como alicerce objetivos bem esclarecidos, na qual considere o homem não apenas como indivíduo, entretanto, também como membro social. A escola tem por obrigação fazer com que o aluno adquira conhecimentos relacionados às exigências da ação produtiva, desenvolva hábitos de cunho profissional, demonstre o valor das ocupações, levando ao entendimento de que o trabalho pode trazer realização pessoal, de modo a atender tanto às suas próprias necessidades como também às da sociedade na qual está inserido.

Conforme aponta Brandão (2004), a Educação Básica tem por objetivo o desenvolvimento do educando, de forma que se assegure a ele uma formação que seja comum e indispensável para que possa exercer a cidadania e possua meios para progredir no trabalho e em futuros estudos.

Neste sentido, tal aparato também está disposto no artigo 205 da Constituição Federal de 1988, no qual, a educação é compreendida como dever do Estado e da família, tem a finalidade de desenvolver plenamente a pessoa, preparando-a para exercer a cidadania e se qualificar para o trabalho.

Ao trazer os aspectos de que a educação é dever da família, Lahire (1997, p. 17) destaca que “De fato, a criança constitui seus esquemas comportamentais, cognitivos e de avaliação através das formas que assumem as relações de interdependência com as pessoas que a cercam com mais frequência e por mais tempo, ou seja, os membros de sua família”.

“Ela não “reproduz”, necessariamente e de maneira direta, as formas de agir de seus entes familiares, entretanto, encontra sua própria modalidade de comportamento em função da configuração das relações de interdependência no seio da qual está inserida” (LAHIRE, 1997, p.17).

O ensino escolar deve ser fator de contribuição para formação de cidadãos capazes de pensar e aprender continuamente dentro de um universo de avanço

das tecnologias de produção, de modificação da organização do trabalho, das relações contratuais capital-trabalho; desenvolver conhecimentos e capacidades para o exercício da cidadania de forma autônoma, crítica e consciente; prover formação que atenda à necessidade de qualificação profissional, de desenvolvimento de atitudes e de preparação tecnológica e; formar cidadãos pautados na solidariedade e ética (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003).

O acesso à educação é direito de todos, contudo, este direito é de responsabilidade da família e do Estado, ou seja, ambos têm a responsabilidade de proporcionar as condições para que a criança tenha acesso à educação escolar. Deste modo, é de competência do Estado proporcionar número suficiente de vagas nas escolas públicas, mais especificamente em creches, pré-escola, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Educação Especial. Como competência dos pais, estes devem matricular seus filhos na escola, bem como zelar para que eles não a abandonem. Como princípios norteadores da educação são verificados a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; liberdade de aprendizagem e de ensino, bem como a pesquisa e a propagação da arte, do saber e do pensamento; pluralismo de ideias; respeito à liberdade; consideração da tolerância; existência ao mesmo tempo de escolas públicas e privadas; ensino público gratuito; valorização do profissional escolar; ensino pautado na gestão democrática, garantia de ensino de qualidade, valorização da experiência além da escola e vinculação da escola com o trabalho e as práticas sociais (BRANDÃO, 2004).

Conforme destaca Rodrigues (1986), o dever da educação é de responsabilidade do Estado, cumprido pelos três níveis da gestão pública: União, Estados e Municípios. No que diz respeito à responsabilidade da União, o Ministério da Educação é responsável por coordenar a formulação das diretrizes básicas inerentes à educação. Cabe à União realizar a política nacional da educação escolar e determinar um currículo de caráter básico para todos os níveis de ensino em áreas fundamentais. É ainda de responsabilidade da União, organizar a política de formação de educadores de maneira que possam atuar em todos os níveis da educação.

Brandão (2004) destaca que este dever do Estado está condicionado a algumas condições, sendo: oferecer o Ensino Fundamental, na qual é constitucionalmente obrigatório e gratuito; garantir esforços para que exista uma ampliação da obrigatoriedade e gratuidade do Ensino Médio; proporcionar atendimento educacional especializado e de forma gratuita a todos os alunos portadores de necessidades especiais e oferecer atendimento em creches e pré-escolas a todas as crianças, sem exceção, que tenham entre 0 e 6 anos de idade; oferecer acesso aos níveis mais elevados de ensino e de pesquisa levando em consideração a capacidade de cada educando; proporcionar o ensino noturno regular; viabilizar programas suplementares de material didático, transporte, alimentação e assistência à saúde no Ensino Fundamental; e por fim e mais relevante, garantir os padrões mínimos de qualidade do ensino.

Ainda segundo Brandão (2004), os sistemas de ensino são classificados em sistemas federais, estaduais e municipais, sendo:

- ◆ Sistema Federal de Ensino: refere-se às instituições mantidas pela União, por exemplo, as universidades federais e os Centros Federais de Educação Tecnológica, universidades e faculdades particulares e órgãos como o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP e o Conselho Nacional de Educação – CNE;
- ◆ Sistema de Ensino dos Estados e do Distrito Federal: refere-se às instituições mantidas pelo poder público estadual e pelo Distrito Federal, como as escolas estaduais de Ensino Fundamental e Médio, as universidades estaduais e os colégios técnicos estaduais, instituições de Educação Superior mantidas pelo município, escolas particulares de ensino fundamental e médio e órgãos do Estado de Educação e do Distrito Federal, como os conselhos estaduais de Educação;
- ◆ Sistema de Ensino dos Municípios: refere-se às instituições mantidas pelo município, como as escolas municipais de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, creches e pré-escolas particulares e órgãos municipais, como os Conselhos Municipais de Educação.

Fatores determinantes na qualidade da educação

Iniciando a problemática dos fatores extraescolares que impactam na qualidade da educação, verifica-se segundo Saviani (2012) que de acordo com estimativas inerentes à década de 1970, cerca de 50% dos alunos das escolas primárias encontravam-se em condições de semianalfabetismo ou de analfabetismo potencial em grande parte dos países da América Latina. Isso sem deixar de levar em consideração o número de crianças que mal tem acesso à escola. Esse fato permite um questionamento de como as teorias educacionais podem se posicionar frente a esta situação. Essas teorias podem ser visualizadas compreendendo a educação como uma forma de discriminação social, isto é, a sociedade é entendida como harmoniosa, tendo seus membros integrados, contudo, a marginalidade surge como um fenômeno acidental que afeta estes membros.

Em um estudo realizado na França com grupos escolares situados em zonas de educação prioritárias, notou-se que considerando a população inicial estudada e que mora em bairros populares, 77% dos pais destas crianças eram operários ou empregados não qualificados e apenas uma minoria dos chefes de família se constituía de empregados qualificados e com profissões intermediárias como artesãos e comerciantes. Ainda verificou-se nesta análise que 66% das mulheres eram donas de casa (LAHIRE, 1997).

Sawaia (2001) constata que no Brasil, crianças e jovens são alvo de exploração desde os tempos de colônia. Apesar de ser ilegal, o trabalho semiescravo ainda é visto no país. De acordo com o IBGE de 1991, cerca de 7.500.000 crianças e adolescentes trabalhavam no Brasil. Essa observação faz com que os defensores dos direitos humanos se coloquem em evidência por intermédio da formação de grupos. Isso permite observar que ainda se vive com problemas de igualdade e justiça, existindo debates acerca da demanda por leis mais rígidas. Considerando a metrópole, notam-se resultados não muito contrários, tornando-se ainda mais evidentes em decorrência de que a maior parte da população brasileira vive em zonas urbanas. É possível verificar que muitas famílias têm como fator de sobrevivência o trabalho destas crianças. Esses mesmos jovens não aparecem com nenhum direito trabalhista garantido. Essas

crianças infelizmente acabam por não ter acesso à educação, ficando, assim, desde pequenas excluídas de um dos direitos da cidadania.

Patto (2000) traz uma contribuição em relação à educação em seu momento histórico, considerando aspectos como que a educação era vista como privilégio de poucas pessoas, no momento da Proclamação da República, ou seja, menos de 3% da população tinha acesso à escola e cerca de 90% da população adulta era analfabeta. Entre 1889 e 1930, o voto era manipulado pelas elites que garantiam o domínio dos coronéis, presente na primeira Constituição da República. Desta forma, apesar de existir princípios de caráter democrático-liberal, sua política apresentava uma vertente autoritária e elitista. Em 1930, a expansão da rede pública de ensino tinha pouca expressão quando comparada com estatísticas referentes ao Império e o país apresentava cerca de 75% de analfabetos. É importante ressaltar que foram nas quatro décadas do período da República Velha que foram criados fatores para mudanças no quadro social, econômico, cultural e político que acabaram por levar à revolução de 1930. A agitação nos meios educacionais da década de 20 fez parte então de uma luta política entre grupos da elite ao chamar os princípios liberais, o que provocou o ideal de sociedade igualitária, conseguindo assim a adesão da classe operária e de pequenos comerciantes bem como funcionários, além de ainda algumas categorias da burguesia empresarial. Os membros de classes menos favorecidas passaram então a reivindicar o direito à educação escolar. Deste modo, os educadores progressistas passaram a levar suas intenções ao povo, crendo na hipótese de democratização. Embora o “entusiasmo” existente não ter resultado em mudanças significativas no ambiente escolar do Brasil, não se pode deixar de lado a importância destes anos para a história do país.

No que se refere aos fatores associados à qualidade da Educação, Cossio (2014) traz uma reflexão na qual quanto maior é a vulnerabilidade na qual os estudantes estão expostos, menor por consequência é o seu aprendizado, quando na verdade, esta deveria ser garantida de modo a que haja uma quebra no ciclo da pobreza e da exclusão destes mesmos alunos. Destaca ainda que:

Ao desconsiderar-se a materialidade da vida humana, do direito à dignidade e às condições mínimas de sobrevi-

vência, as histórias desses grupos também são negligenciadas.

Em que pese se possa considerar que boa parte das escolas empreenda esforços no sentido de atender as demandas sociais dos grupos em situação de vulnerabilidade, seja por meio dos programas governamentais de merenda escolar, da ampliação do tempo de permanência do aluno na escola, de equipamentos, materiais didático-pedagógicos e salas-ambientes adequadas para pessoas com dificuldades de aprendizagem, entre outros, seja por meio de projetos próprios, essas questões não fazem parte do currículo escolar (CÓSSIO, 2014, p.1580).

Patto (2000) considera a existência de quatro fatores na qual a escola primária estava inserida: pedagógicos, sociais, médicos e psicológicos. No que diz respeito aos fatores pedagógicos, é destacada a importância que é atribuída ao processo de ensino no sucesso da escola. Ainda associa a situação da escola no Brasil à baixa qualidade dos professores e a uma política de educação que destina no primeiro ano docentes desmotivados e sem a devida vocação exigida pela alfabetização. Desta maneira, afirma que é necessária a adaptação das atividades às necessidades dos alunos, levando em consideração as especificidades destes, especialmente em termos de idade e aspectos culturais. Ao tratar dos fatores sociais na escola primária, são percebidas duas surpresas e incoerências: a atribuição das dificuldades das escolas públicas a condições externas à escola e encontradas nos alunos e em seu ambiente cultural e familiar e; o modo preconceituoso de enxergar as classes mais pobres. É destacado em relação a este pensamento acerca dos alunos algumas reflexões: “Têm os heróis do morro, que tocando violão, embriagando-se, dormindo durante o dia, em constante malandragem à noite, vivem uma vida sem normas, sem direção...”; “Vence o mais forte; é ainda a lei dos primeiros tempos” e ainda; “A escola aconselha boas maneiras, procura difundir hábitos sociais de polidez. Mas no morro, na casa de cômodos, isso nada exprime e até se torna ridículo empregar 'com licença', 'desculpe', 'muito obrigado'.”.

Cóssio (2014) trata da avaliação utilizada nos anos 90 para medir a qualidade da educação: aborda inicialmente a ideia de avaliação através de uma prova

aplicada a todos os estudantes. Afirma que utilizar o resultado de uma prova simplesmente como produto, pouco contribui para a qualidade escolar, sendo necessário, então, levar em consideração fatores como estrutura didática, pedagógica, física, material, as condições de trabalho dos docentes bem como seu reconhecimento, o local na qual a comunidade está inserida e a forma como vivem os alunos.

Retomando o início da década de 1970, Patto (2000) contribui com informações de que após os resultados de pesquisas em relação às características físicas, intelectuais, cognitivas, físicas e emocionais das crianças de diversas classes sociais, notou-se que a teoria da “carência cultural” ressaltou que a pobreza das classes baixas acarreta em deficiências no desenvolvimento psicológico infantil, fator este de dificuldade de aprendizagem na escola.

Gentili (2013) ressalta que crianças vindas de famílias pobres são em grande maioria as que têm menos sucesso quando avaliadas a partir de procedimentos tradicionais de medida e as mais difíceis de serem ensinadas através dos métodos convencionais. Estas compreendem as crianças com menos poder na escola e que têm menor capacidade de fazer com que suas necessidades sejam atendidas, contudo, são as que mais dependem da escola para conseguir sua educação. Destaca ainda que o fato de os sistemas educacionais propiciarem o fracasso das crianças mais pobres faz com que exista uma grande indignação verificada nos estudos em relação à desvantagem na educação.

Ainda segundo Patto (2000), para que se construa um país fortalecido, é necessária a ampliação da escolaridade e do acesso à tecnologia às camadas menos favorecidas. De acordo com o Censo de 1964, verificou-se que em grande maioria, as crianças entre 7 e 14 anos não estudavam por necessidade de trabalhar, deficiências, pobreza, doenças e falta de interesse escolar. Os fatores extraescolares exerciam grande influência no rendimento dos alunos, como por exemplo, a falta dos pais nas reuniões, a vontade de trabalhar logo, autoritarismo dos pais, pouco contato entre pais e filhos com relação à leitura e alta densidade habitacional. A experiência das mães em uma determinada escola mostra que quando chamadas estas se posicionam de forma bastante tensa, preocupadas e tímidas. Muitas se julgam como se não tivessem o direito de estar na escola e

ainda mesmo sabendo o objetivo de estar na escola, a grande maioria não sabia por que estavam ali, imaginando, então, que foram chamadas para ouvir problemas ou queixas de seus filhos.

Lahire (1997) destaca que ao tratar-se de questões que considerem o sucesso ou fracasso escolar não se pode contentar em medir rigorosamente tomando como base uma pré-construção social. É preciso constatar e analisar as variações históricas e sociais relativas a cada grupo de alunos. O fracasso ou sucesso escolar são reflexos da história relativa a uma configuração escolar e econômica específica, não podendo ser generalizados.

Fatores intraescolares

Os fatores intraescolares compreendem os aspectos internos do âmbito escolar. Em um município do Vale do Paraíba¹ foram analisados os fatores intraescolares de quatro escolas, sendo duas escolas com maiores notas e duas escolas com as menores notas no IDEB no ano de 2015 quando comparadas no ano de 2013, considerando a 4ª série/5º ano do Ensino Fundamental.

Esses fatores puderam ser confrontados entre as Escolas 1, 2 (maiores notas do IDEB), 3 e 4 (menores notas do IDEB) e observou-se ao longo das entrevistas realidades bastante distintas.

Ao questionar os fatores intraescolares que impactam nos resultados do IDEB, a Diretora da Escola 1 (maior nota do IDEB) relata que:

Com relação à rotina da escola, eu acho que é o HTC que os professores fazem essas reuniões semanais, a formação continuada que é oferecida pela Secretaria de Educação, é... de uns anos para cá acho que tem uns três anos para cá nós temos uma matriz curricular da secretaria que os professores trabalham em cima, seguem, isso norteia todo planejamento deles, né, essa questão da comunidade confiar no nosso trabalho também isso tem um peso muito grande, é muito difícil a gente chamar um pai aqui para

¹ A identidade do município e dos professores é sigilosa, de acordo com a forma com que este projeto foi aprovado pelo CEP – Conselho de Ética e Pesquisa da UNITAU, processo nº 60704416.6.0000.5501.

conversar e o pai se voltar contra a escola, achar que a escola está errada, são assim, é uma minoria, a grande maioria apoia, os professores têm, é... registram, sabe assim, não são professores que só falam, não, eles têm tudo ali documentado, tudo registrado e isso facilita muito o nosso trabalho também aqui na gestão (Diretora 1).

Ao verificar os mesmos fatores intraescolares, mas agora segundo a ótica da Professora da Escola 1, verifica-se que:

É... na escola a gente trabalha assim com várias realidades, né, então assim, as vezes até mesmo a ausência de alunos por motivos né, nos dias das avaliações, né, acaba assim por você, é... não conseguir, é... ter uma avaliação 100%, né, nessa questão, alunos também que a gente às vezes percebe por problemas particulares também que é no seu desenvolvimento intelectual, é... algumas necessidades especiais que também acabam entrando na... na hora da avaliação, né, na computação dos dados, percebemos também, é... a parceria da família em algumas ausências também, também na questão de algumas estratégias que às vezes a gente também trabalha com os alunos e às vezes não consegue atender a todos, então eu vejo que esses fatores também eles acabam interferindo, nós não temos assim um resultado 100% porque assim, a gente sabe que nem tudo depende só da escola, tem outras coisas que também acabam entrando nessa questão, né? (Professora 1).

Verifica-se nas duas falas uma presença bastante mínima de fatores negativos, sendo exaltados os fatores positivos, especialmente quando a diretora se refere à importância do HTC, da formação continuada, do planejamento, da confiança que a comunidade tem no trabalho da escola e dos registros existentes. A professora até evidencia alguns pontos negativos, todavia, ressalta que o resultado só não é 100% por conta de casos pontuais.

Ao questionar a Diretora da Escola 2 (segunda maior nota), tem-se a seguinte fala:

Eu acredito que [Escola 2] é uma escola que pode ter resultados cada vez melhores né, é... a rede Municipal de [município do Vale do Paraíba,] é uma rede privilegiada, amparada pela tecnologia né, hoje nós temos a escola interativa é... implantada na rede municipal, mas eu acho que muito pode ser feito né, a título de estrutura dos espaços, é... de bem-estar para os alunos, né, é... porque o aluno feliz, o adolescente feliz ele vai aprender mais, né, então a escola hoje é uma escola que tem uma estrutura básica mas que ela... ela poderia estar melhor né, a título de materiais, a título de espaço, a título de conforto, né, eu acho que isso iria com certeza repercutir para que esse dado fosse ainda melhor (Diretora 2).

Observando-se os mesmos fatores, todavia, na visão da Professora da Escola 2, nota-se:

Então, eu já trabalhei em várias escolas da rede e a rede ela tem uma característica que é a uniformidade do ensino existe um comprometimento com a nossa supervisora de área na área de conhecimento de passar conteúdo e criar proposta de planejamento de aulas unificado iguais para todas escolas da rede, então o que que diferencia, que faz a diferença no caso, é aquilo que eu te falei é a soma da união de trabalho das equipes que é a equipe gestora, equipe docente, os alunos e a comunidade que dá suporte para os alunos, seriam os pais né ou responsáveis. Então tudo isso junto que forma uma massa bem bacana que o fermentinho ali vai crescendo e produzindo (Professora 2)

Novamente, ao verificar os relatos da Escola 2 (segunda maior nota), verifica-se a existência dos fatores positivos no âmbito da escola, quando a Diretora destaca a adequada utilização da tecnologia disponível, todavia, almeja alcançar resultados ainda maiores.

É relevante também utilizar este “gancho” acerca das questões tecnológicas, para retomar a reflexão de Canclini (2008) que destaca a questão da tecnologia e do acesso à internet e traz um questionamento bastante interessante que em nosso entendimento pode ser apontado como: o que fazer para que este acesso à

tecnologia não contribua para aumentar ainda mais as desigualdades históricas entre nações ou etnias, níveis de economia e educação?

A professora ressalta o trabalho em equipe, enfatizando o apoio recebido dos pais e da comunidade.

Ao confrontar esses dados com as informações obtidas das Escolas 3 e 4 (menores notas do IDEB), verifica-se uma realidade um pouco diferente, tendo em vista que ao fazer um levantamento em relação a esses mesmos fatores, a Diretora da Escola 3, faz uma reflexão bastante importante:

Intraescolar, é... rotatividade de professor, licenças médicas e falta também de apoio de um estagiário na sala de aula, porque as vezes a gente tem alunos que necessita de um acompanhamento mais de perto para dar aquele apoio para o professor e muitas vezes a gente não tem, a gente não tem o número suficiente, primeiro ano, teria direito ao estagiário, trabalhamos o ano todo sem estagiário nos primeiros anos, então, isso causa impacto, né, porque uma sala com 30 alunos, só um professor. [...] A localização da escola, ela não favorece, ela você vê, o ponto de ônibus é lá embaixo, tem que subir o morro, então, o professor que não tem carro, até mesmo o estagiário, ele fala, ah, eu gosto muito daqui, mas infelizmente esse morro eu não consigo subir, então, eles procuram escola de mais fácil acesso (Diretora 3).

Ao confrontar essas informações com a Professora da mesma escola, o discurso passa a ser o seguinte:

Então, isso é polêmico, como eu disse para você, eu já tenho experiência de trabalhar em outras escolas e aqui o que foi o fator que auxiliou muito para que a gente conseguisse ampliar os índices? Além do planejamento, além das ações, além de toda essa questão, é de um corpo docente fixo, então nós tivemos uma boa parte do grupo, boa parte que se manteve, isso é um fator positivo porque é percebido quando existe muito rodízio do professor, né, e aqui nós temos muitos professores, é... muita, a maioria dos professores aqui tem carro, vamos ser assim sinceros porque pela

localização da escola só mantem aqui os professores que têm carro porque o ônibus não para, tem que subir, então se você for pensar... (Professora 3).

Ambas as educadoras (Diretora e Professora da Escola 3) remetem a problemática da localização, na qual existe uma rotatividade muito grande de funcionários visto o difícil acesso de chegar à escola, ou seja, como é difícil de se chegar de ônibus, só vão para a escola aqueles que têm carro, acarretando em um fator negativo para a escola em questão.

Ao observar as respostas da Diretora da Escola 4 (menor nota do IDEB), destacam-se as melhorias que vêm ocorrendo em seu quadro de pessoal, entretanto, destaca os problemas que já ocorreram com relação a este fator:

Então, eu acho que os fatores internos é a estabilidade no quadro de professor, é uma coisa que favoreceu bastante nos anos iniciais, a gente teve durante um tempo, é... mais professores efetivos, que por ser um local distante de [município do Vale do Paraíba], a gente tem muita dificuldade dos professores escolherem, virem pra cá, se efetivarem aqui, porque é uma escola de difícil acesso, né, então agora a gente já tá uns dois, três anos assim com um quadro de professor mais efetivo, né, então isso eu acho que favorece, porque mesmo que o professor não acompanhe a turma naquele ano, ele tem uma relação muito direta com os professores que... que estão, né, e o professor, vai, eles vão trocando, eles vão conversando, né, entre si e a gente consegue dar uma sequência, na... na, nesse desenvolvimento para os alunos e nas ações que também vão favorecer esse desenvolvimento (Diretora 4).

A Diretora em questão ressalta que os fatores relacionados à estabilidade no quadro de professor vêm melhorando, todavia, devido à sua localização mais distante, enfatiza que muitos professores acabam por não escolher esta escola tendo em visra seu difícil acesso e distanciamento, impactando como um fator negativo, embora este esteja se modificando.

A professora desta mesma escola (4) por outro lado, destaca aspectos positivos dos próprios alunos da escola, sendo:

Eu acho que como eu já tinha comentado, que é o envolvimento tanto do professor quanto do aluno, né, eu acho que a minha prática pedagógica, os recursos que você usa para atender seus alunos e aqui nós tivemos bastante melhoria, né, na parte tanto de mídias que é um fator que também contribui porque hoje em dia eles gostam, né, que a escola, só o passado já não dá mais para atender os nossos alunos e acho que a entrada das mídias faz com que também eles busquem esse novo conhecimento, não fique só... uma... só o professor dando, né, eles também trazem as coisas e eu acredito que isso favorece esse desenvolvimento tanto de um quanto do outro, esse do aluno e professor [...]

Ah, tipo assim, é um processo, nós estamos seguindo esse processo, né, eu acredito que a prefeitura de [Município do Vale do Paraíba] assim pelo que eu já trabalhei ela tem essa estrutura, a gente tem bastante recurso, né, agora tem lousa digital, tem tablet para você trabalhar na sala de aula, você tem os livros didáticos, então favorece essa aprendizagem e também os nossos alunos porque em casa eles já têm computador, a maioria, não são todos, mas que também favorece porque eles já conhecem muita coisa hoje, já é amplo o conhecimento deles, eles já trazem muita coisa, então tem que partir disso que eles já sabem e pra estar sempre melhorando, aprimorando o conhecimento, né, tanto do aluno quanto o seu porque você vai aprendendo junto com eles também (Professora 4).

A professora em questão evidencia os pontos positivos de seus alunos, destacando sua busca por novos conhecimentos.

Em resumo, é relevante fazer uma abordagem geral destas reflexões, na qual se observa que ao perguntar às professoras e diretoras das escolas 1 e 2 sobre os fatores intraescolares que impactam nos resultados do IDEB, todas retratam aspectos positivos tanto da rede municipal quanto da própria escola, como por exemplo, as formações continuadas, as reuniões de HTC, a participação dos pais, a atuação dos professores, a parceria da família, a utilização de tecnologias como ferramentas de aprendizado, o trabalho da gestão, entre outros. Ainda se verifica a busca por melhores condições para os alunos de forma que os indicadores sejam ainda melhores.

Quando se verifica a situação das Escolas 3 e 4, nota-se a presença de alguns aspectos negativos, como por exemplo, rotatividade de funcionários, licenças médicas, falta de estagiários, problemas com acessibilidade e localização. Contudo, por outro lado, se observa a amplitude do conhecimento dos alunos e a facilidade com que aprendem conforme destaca a professora da Escola 4.

Isso permite que se leve à seguinte indagação: se as escolas estão com as maiores notas, de fato haveriam menos problemas a se evidenciar, ao passo que se as escolas estão com menores notas, os problemas tenderiam a ocorrer.

Rodrigues (2015) destaca como fatores intraescolares: recursos existentes, clima acadêmico, formação dos professores, gestão escolar e foco pedagógico. Esses fatores puderam ser verificados ao longo das entrevistas.

Retomando a questão da rotatividade de professor, enquanto a professora da Escola 3 destaca um crescimento desse fator, a Escola 1, destaca o contrário conforme a fala da Diretora:

[...] mas que eu acho que pelo grupo de profissionais que eu tenho aqui surge um efeito melhor por serem professores mais antigos a comunidade conhece, é... tem.... é... como é que eu posso...tem confiança no trabalho que eles fazem, isso faz diferença, né, então, por exemplo esse... a gente tem uma turma que abriu, a mesma professora pegou no primeiro ano, pegou este ano e vai pegar essa mesma turma no ano que vem, então, ela vai ficar 3 anos com a mesma turma, isso vai dar uma diferença muito grande nos alunos porque ela conhece as dificuldades de cada um, ela consegue trabalhar de uma forma muito específica com eles, né, e consegue investir naqueles que já estão caminhando, né, pelo, por esse conhecimento, então, a gente fala que ano que vem ela vai pular até a fase diagnóstica porque ela já sabe, né, então isso faz diferença (Diretora 1).

É claramente verificada a importância de um corpo docente fixo na escola, na qual aquele professor acompanha o aluno ao longo de todo um aprendizado como ocorreu na Escola 1, isso impacta diretamente nos índices obtidos. É óbvio que uma escola com rotatividade alta apresentará resultados menos significativos, tendo em vista uma falta de sistematização.

Essa questão da rotatividade se reafirma na fala da Diretora da Escola 2:

É... nos 4 anos né, o período em que estou aqui o grupo tem se consolidado né, algumas aposentadorias, era um grupo mais antigo, mas não há muita rotatividade, então para 2017, por exemplo, o grupo já está formado, então isso é algo muito positivo porque há um pertencimento é... as pessoas conhecem os alunos, é... eu falo que o corpo discente pertence a todos, né, os alunos são nossos e essa é...essa permanência dos professores com certeza também é um dado positivo [...] A estabilidade do grupo, a formação né, eu acredito que sejam esses os itens que é... favoreceram né, esses dados (Diretora 2).

Outro fator intraescolar que precisa ser destacado é a problemática das faltas no dia da prova e/ou aspectos relacionados à evasão escolar. Essas determinantes foram encontradas nas escolas 3 e 4. A diretora da Escola 3 trouxe a seguinte problemática quanto às notas do IDEB:

Então no caso o aluno que tem o abandono, né, que as vezes o pai não manda para escola, aí é retido por falta, isso vai interferir na nossa nota porque? Porque o que que acontece, faltou, foi reprovado por frequência que nós tivemos casos... aluno... no ano de 2015 que foi retido por frequência, isso vai impactar na nossa nota do IDEB porque o fluxo de aluno é de acordo com senso, né, então por mais que a escola faça pra gente desenvolver aqui, ter um bom, é... na proficiência, termos bons resultados, se o pai não fizer a parte dele que é mandar o filho para escola, vai abaixar a nossa nota [...] De frequência é bom, no dia ele é bom, o que prejudica é aquele que é retido ou evadido por falta, isso que atrapalha porque lá no censo a gente coloca, o aluno foi evadido, então, se eu tinha 30 alunos, foram aprovados 27, porque que esses outros não foram aprovados? Foi por frequência ou então aqueles que foi evadido mesmo, eu tenho caso de aluno que não compareceu, a gente procura, manda carta, manda para o Conselho Tutelar, mas não aparece e isso vai impactar na nossa média (Diretora 3).

Ela destaca que a frequência nos dias de aula impacta em seus indicadores, visto que tem alunos que não comparecem às aulas ou são evadidos e isso compromete os seus resultados. Este fator carece de atenção por parte do poder público, já que precisa verificar o que está acontecendo para que o aluno não compareça às aulas. É uma questão bastante séria e vai contra ao que é previsto na Constituição, na qual o aluno tem por dever frequentar a escola. É dever do Estado e da família.

A professora da Escola 3 também faz uma reflexão muito importante quanto aos resultados do IDEB:

[...] então ele é importante por isso porque ele determina, ele dá parâmetros pra esse trabalho pedagógico, esses objetivos, essas metas que a escola vai se propor até porque ela pretende e quer, né, alcançar um índice, melhorar, quem não quer, todo profissional ele entra pra fazer o melhor, não o pior, né, então é isso que a escola quer, quer fazer o melhor, nós enquanto escola, né, nós todos profissionais, então o índice ele vem pra ajudar, ele deveria ser estruturado, porque algumas questões dele que precisam ser revistas, que toda avaliação é isso, né, nenhuma avaliação ela é fidedigna no sentido de conseguir abranger todos os elementos que ela deveria abranger, o IDEB ele tem infelizmente algumas coisas pra serem revistas urgentemente, uma outra coisa assim, nossa escola ela aumentou o índice...[...] Só a mais, esse índice foi muito menor do que a gente sabe que realmente aconteceu, então a evasão escolar, teve um aluno, quer dizer, um aluno derruba duas, três salas (Professora 3).

Essa professora ressalta o mesmo problema já citado pela diretora, reforçando a evasão como fator de impacto nos resultados do IDEB. Novamente, é importante averiguar o que está por trás deste indicativo.

Considerações Finais

Em relação ao objetivo desse artigo, foi possível responder por meio das narrativas resultantes do processo de transcrição dos registros em áudio das

entrevistas realizadas com as educadoras, quais são os elementos intraescolares que têm impactado nos resultados das 4 escolas estudadas.

Como ferramenta de entrevista, foi utilizada a História Oral temática (MEIHY e RIBEIRO, 2011), na qual as entrevistas foram transcritas e posteriormente, analisadas.

Com relação aos fatores foram contemplados aspectos ligados a formações continuadas, reuniões de HTC, participação dos pais, atuação dos professores, parceria da família, uso de tecnologias, rotatividade de funcionários, licenças médicas, falta de estagiários, problemas de acessibilidade e localização, entre outros.

Observou-se que as escolas de maior nota enfatizam fatores intraescolares de cunho mais positivo, ao passo que as escolas de menor nota enfatizam aspectos negativos.

Foram encontrados diversos problemas que precisam ser verificados pela gestão pública, tendo em vista a situação de vida desses alunos, bem como o impacto em sua aprendizagem. Essa problemática foi analisada retomando os conceitos apresentados por Bernard Lahire, Maria Helena Souza Patto, Bourdieu, entre outros estudiosos do tema.

Esse estudo se justifica pela importância que o IDEB assume ao medir o desempenho dos alunos de educação básica. Este diagnóstico é de extremo interesse da gestão pública municipal, pelo fato de que pode propor meio para alocação dos recursos financeiros e contribuir para o desenvolvimento de políticas públicas.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. **A miséria do mundo**. 7.ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 20 abr. 2016.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **Estrutura e Funcionamento do Ensino**. São Paulo: Avercamp, 2004.

- CANCLINI, N. G. *Leitores, Espectadores e Internautas*. São Paulo: Iluminuras, 2008.
- CÓSSIO, Maria de F.D. Base Comum Nacional: uma discussão para além do currículo. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 1570–1590, out./dez. 2014.
- CURY, Carlos R. J. A Educação Básica como Direito. **Programa de pós-graduação em educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais**, Cadernos de Pesquisa, v. 38, n. 134, p. 293-303, mai./ago. 2008.
- DOURADO, Luiz F.; OLIVEIRA, João F. de; SANTOS, Catarina A. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.
- GENTILI, Pablo. **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 19.ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1997.
- LIBÂNEO, José C.; OLIVEIRA, João F. de.; TOSCHI, Mirza, S. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.
- MEIHY, José Carlos Sebe Bom e RIBEIRO, Suzana Lopes Salgado Ribeiro. **Guia prático de história oral: para empresas, universidades, comunidades, famílias**. São Paulo: Contexto, 2011.
- PATTO, Maria H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 2.ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.
- PILETTI, Nelson. **História da Educação no Brasil**. São Paulo: Ática, 1991.
- RODRIGUES, Neidson. A Gestão pública da educação – Responsabilidade da União, dos Estados e dos Municípios. **Em Aberto**, Brasília, ano 5, n. 30, abr./jun. 1986.
- SANTOME, Culturas Negadas e Silenciadas no Currículo. In: SILVA, T. T. da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 2012.
- SAWAIA, Bader. **Análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- STREHL, Afonso; RÉQUIA, Ivony da. R. **Estrutura e funcionamento da educação básica: subsídios para alunos, professores e candidatos aos concursos do magistério, de acordo com a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – LDB**. Porto Alegre: Editora Sagra Luzzatto, 2000.

CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) NA FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS ATUANTES NA ÁREA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Fernanda Rabelo Prazeres
Virgínia Mara Próspero da Cunha

Introdução

Uma educação de qualidade perpassa por vários fatores, dentre eles destaca-se a formação dos professores que atuarão com a educação básica, cuja formação compete às Instituições de Ensino Superior (IES), por meio dos cursos de licenciatura.

As IES, juntos aos órgãos que as fiscalizam, frequentemente buscam rever os saberes necessários para a formação do futuro professor, atentando cada vez mais para a prática pedagógica, considerando o que dizem autores como Canário (2001), Tardif (2002), Marcelo (2009) entre outros, que afirmam que o principal momento da formação docente acontece quando se está inserido na escola (seja enquanto aluno em formação ou como professor em desenvolvimento), quando se está diante dos alunos para ensinar.

Nesse sentido, pensando em melhorar a qualidade de ensino e a formação dos futuros professores por meio da aproximação entre as IES e as escolas públicas, o Ministério da Educação, via Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), cria em 2008 o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

Este Programa é destinado aos alunos dos cursos de licenciatura, mas que envolve também os docentes das IES e os professores das escolas públicas tendo como principal objetivo a iniciação à docência permitindo ao licenciando vivenciar a realidade das escolas públicas desenvolvendo atividades didático-pedagógicas, favorecendo a aproximação entre a teoria a prática.

Na IES pesquisada, o PIBID está desde 2010 e atende os seguintes cursos de licenciatura: Biologia, Educação Física, Geografia, História, Interdisciplinar (Matemática e Física), Letras (Português e Inglês) e Pedagogia.

O curso de Educação Física foi integrado ao grupo em 2011 com apenas um subprojeto, em 2012 outro subprojeto foi integrado, até que em 2014 mais dois subprojetos foram acrescentados, totalizando 4 grupos, atendendo, desde então, 80 alunos por ano.

Muitos participantes do programa já se formaram e passaram a atuar em escolas públicas ou particulares e, nesse sentido, este texto tem como objetivo analisar as possíveis contribuições do PIBID para a formação e atuação de egressos do programa na atuação docente na educação básica, buscando compreender os desafios encontrados ao ingressar no contexto escolar e se a experiência no programa contribuiu para a solução dos desafios.

Este estudo possibilita verificar a realidade dos egressos do curso de Educação Física atuantes na educação básica podendo co-relacionar formação inicial, PIBID e atuação profissional, pois os resultados deste permitem rever as mudanças necessárias no curso de graduação, no programa de iniciação à docência e nas ações desenvolvidas nas escolas.

Formação inicial

Para ser professor, a formação em um curso à nível superior é o ponto de partida para sua oficialização. O que antes era suprido pelo magistério, hoje compete ao ensino superior, desde que a LDB -Lei de Diretrizes e Bases, nº 9394/96 - estabeleceu que para lecionar na Educação Básica os professores deveriam ser licenciados na disciplina escolhida.

Entende-se a formação do professor como um *continuum* que tem início na educação familiar e que perpassa pelas experiências pessoais, pela vida acadêmica e se intensifica durante a ação profissional (CUNHA, 2013). O indivíduo escolhe a profissão a partir de suas crenças construídas enquanto aluno, criando assim uma identidade do que vem a ser professor, o que irá refletir sobre a forma como buscará os conhecimentos necessários para o seu desenvolvimento profissional.

Para Tardif (2002), a formação do professor é constituída por uma gama de saberes influenciada por seu local de atuação, como e onde se formou, materiais e instrumentos de trabalho, suas experiências e relações interpessoais. Nesse sentido, o autor aponta os seguintes saberes: saberes pessoais do professor; saberes advindos da formação escolar (desde a educação infantil até o ensino médio); saberes adquiridos na formação profissional (no curso superior); saberes provenientes dos instrumentos e materiais didáticos utilizados na escola em que atua e saberes constituídos a partir da experiência com os alunos, na escola e com a equipe escolar (demais professores, coordenador, diretor...).

Estes saberes são a base para o ensino, complementando assim a formação docente que se constitui ao longo da trajetória escolar e profissional. Dessa forma, a formação de professores tem na formação inicial o primeiro passo para a construção dos saberes solicitados para o exercício legal da carreira docente.

Para Canário (2001), a formação inicial antecede outras possíveis formações e é constituída por uma hierarquização de saberes: científicos, pedagógicos e práticos (ou de aplicação).

Porém, muito se questiona sobre os currículos dos cursos de licenciatura. Para Mendes e Rodrigues (2014) há pouca relação entre o currículo oficial (proposto pelos órgãos oficiais que serve de base às IES), o currículo formal (proposto pelas IES e pelos professores) e o currículo em ação (aquele que é realmente aplicado em sala). Para os autores, os currículos oficial e formal são abstratos e por isso dificultam a organização da prática pedagógica e dos conteúdos necessários à formação, conseqüentemente, o currículo em ação é baseado nos saberes e habilidades do docente.

Gatti (2010), ao analisar diversos currículos de cursos de licenciaturas de instituições públicas e privadas, verificou a existência de uma formação insuficiente com: disciplinas fragmentadas, sem inter-relação entre os conhecimentos; disciplinas destinadas à formação específica voltadas somente à teoria, poucas disciplinas ensinam o que e como ensinar; há falta de integração com as escolas; a preparação e o desenvolvimento das habilidades profissionais que contribuem para a atuação no contexto escolar são deficitárias, o que acaba por comprometer a futura ação docente.

Diversos autores (CUNHA, 2013; TANCREDI, 2009; MARCELO, 2009; TARDIF, 2002; CANÁRIO, 2001) afirmam que a formação docente se dá principalmente na imersão no ambiente escolar. Ao ingressar na escola o professor irá pôr em prática os conhecimentos adquiridos e ao mesmo tempo refletir sobre suas ações, gerando adaptações e novos saberes que farão parte de um constante replanejamento do que ensinar e como ensinar.

Portanto, destaca-se a importância dos estágios curriculares e de programas como o PIBID na formação inicial, por permitirem ao licenciando vivenciar a realidade do contexto escolar podendo, ao ingressar como professor, estar preparado para as ações que vão além do ensinar.

Ingresso na carreira docente

O início da carreira é de grande importância para o processo de desenvolvimento profissional docente. É quando o professor se socializa com outros professores e se depara com a realidade escolar (não mais como estudante ou estagiário, mas sim como professor), portanto, “o período em que o recém-formado se insere na escola, na condição de professor, imprime uma marca fundamental na construção do seu (auto) reconhecimento como docente e de sua aprendizagem profissional” (CAMPOS, 2013, p.37).

Se por um lado a chegada do professor iniciante no ambiente escolar permite o contato com a realidade, buscando aplicar as teorias aprendidas durante sua formação inicial, por outro pode se deparar com situações desconhecidas as quais não fora preparado ao longo do curso superior. De acordo com Nono e

Mizukami (2006), é preciso repensar as ações e os ideais, ajustar-se a realidade (alunos, escassez de materiais ou espaço físico, normas e exigências da escola, entre outros).

A forma como ocorre a inserção na carreira docente poderá influenciar na motivação, no comportamento perante a sala de aula ou até mesmo na permanência ou abandono da profissão, pois o ser professor apresenta diferenças ao longo do tempo, bem como de uma pessoa para outra (podendo ser observado nos comportamentos e, principalmente nas práticas de ensino) a partir de seu desenvolvimento pessoal e profissional. Nesse sentido, Gonçalves (2009) apresenta três aspectos que influenciam no ingresso e desenvolvimento da carreira docente, sendo: características individuais (personalidade, competências, interação com o ambiente...), eficiência para ensinar e socialização profissional (adaptação ao grupo de professores pertencentes à escola), mas destaca que a vida particular e o fato de ser professor ou professora também interferem no ingresso e permanência na escola em virtude de cumprimento das atividades domésticas, estado civil, gravidez, nascimento dos filhos, cuidado com a família, entre outras situações.

Segundo Garcia (2010), a inserção do professor iniciante no contexto escolar é caracterizada pelos primeiros anos de docência, período em que ocorre a passagem da situação de estudante para a de professor. Trata-se de uma fase em que irá se deparar com situações de aprendizagem, socialização com os demais docentes, contato com os alunos, mas também de tensão em virtude do desconhecido.

Para Huberman (1992), ao discutir o ciclo de vida profissional dos professores, destaca que não se trata de algo linear, questiona se todos os professores passariam pelas mesmas fases e se com o passar dos anos, a partir de suas experiências, estariam mais competentes diante das situações de ensino, convivência e envolvimento com a instituição. Ao considerar o ciclo de vida dos professores como um processo afirma que nem todos passaram pelas mesmas fases, podendo haver variações quanto ao tempo de permanência em cada etapa e até mesmo retrocessos, retornos às fases já vividas anteriormente.

A entrada na carreira docente (os dois ou três primeiros anos de ensino) caracteriza-se pelo contato inicial com as ações que envolvem a sala de aula sendo o considerado os estágios de sobrevivência e de descoberta.

O estágio de sobrevivência é quando o professor se depara com a realidade, se questionando se aguentaria essa nova situação e se a aprendizagem adquirida na formação inicial daria conta do ensino e manejo da sala de aula. Por outro lado, o estágio de descoberta representa um entusiasmo diante das responsabilidades. Muitas vezes esses dois estágios são vividos simultaneamente, visto que o estágio de descoberta pode favorecer a superação do estágio de sobrevivência. Porém, há professores que acabam tendo um estágio mais dominante que o outro: quando o estágio de sobrevivência predomina pode acarretar no abandono da profissão ainda no início da carreira (HUBERMAN, 1992; GONÇALVES, 2009).

Para Souza (2009) o professor iniciante deve enfrentar os desafios do ambiente escolar contando com o auxílio dos professores mais experientes e de outros profissionais da educação, como diretores, coordenadores pedagógicos e supervisores de ensino. Estas pessoas podem auxiliá-lo, compartilhar os problemas, direcionar suas ações, enfim contribuir com o desenvolvimento não só pessoal, mas principalmente profissional.

É nesse sentido que se destaca a importância do PIBID, por possibilitar o contato do aluno, ainda em formação, com o cotidiano escolar tendo o apoio tanto dos professores da IES quanto dos professores da escola em que está inserido, para que assim possa ser evitado, no futuro, o choque ao se deparar com a realidade escolar, estando melhor preparado ao assumir uma turma de alunos pela primeira vez.

PIBID – Subprojeto Educação Física

Uma das responsabilidades da CAPES é para com a Formação de Professores da Educação Básica e dentre os programas ofertados se destaca o PIBID que tem como foco a formação de alunos de cursos de licenciaturas a partir da parceria entre as IES e as escolas públicas. Esse programa favorece a formação do

licenciando, o prepara para a futura inserção na vida profissional e, conseqüentemente, melhora a qualidade da educação básica.

O impacto do PIBID possibilitou diminuição da evasão nos cursos de licenciatura, valorização desta área no meio acadêmico e científico, motivação dos professores supervisores, participação da comunidade escolar (interna e externa) nas ações dos licenciandos, revitalização de bibliotecas e laboratórios entre outros benefícios. (GUERRA, 2014)

As ações do PIBID também influenciam no comportamento dos alunos das escolas participantes do programa e as práticas pedagógicas dos professores, mesmo daqueles que não são supervisores integrantes do programa, pois “a formação continuada também é contemplada no PIBID uma vez que envolve o professor que está atuando em sala de aula nas discussões e atividades dos projetos” (PORTO, 2012, p. 34).

Além da bolsa de iniciação à docência, destinada aos estudantes de licenciatura, a Capes também disponibiliza bolsas para as seguintes funções:

- ♦ Supervisão – são os professores das escolas públicas, responsáveis pelo acompanhamento direto das atividades desenvolvidas pelos alunos. Compete ao supervisor acolher o aluno bolsista no espaço escolar e orientá-lo na organização e aplicação dos trabalhos desenvolvidos na escola;

- ♦ Coordenação de área – modalidade de bolsa voltada aos professores da licenciatura da IES que orientam os alunos e as atividades desenvolvidas nas escolas;

- ♦ Coordenador de área de gestão de processos educacionais – também destinada ao professor da licenciatura que tem como função gerir os projetos na IES e auxiliar as ações do coordenador institucional;

- ♦ Coordenação institucional – esta bolsa também é para o professor da licenciatura, que visa coordenar o PIBID como um todo, respondendo à IES, às Secretarias de Educação, Diretorias de Ensino e, principalmente, à Capes (CAPES, 2015; GUERRA, 2014).

O impacto do PIBID possibilitou diminuição da evasão nos cursos de licenciatura, valorização desta área no meio acadêmico e científico, motivação

dos professores supervisores, participação da comunidade escolar (interna e externa) nas ações dos licenciandos, revitalização de bibliotecas e laboratórios entre outros benefícios (GUERRA, 2014).

Na IES pesquisada, o PIBID foi iniciado em 2010 e, em 2011, o programa foi ampliado, tendo mais um PIBID, mas, mesmo com dois programas, as reuniões, atividades e eventos sempre foram realizados em conjunto até que em 2014 passou a ser um único programa. Nessa IES os cursos de licenciatura participantes são: pedagogia, biologia, letras (português e inglês), matemática/física, geografia, história e educação física.

De 2010 a 2014 houve um crescimento considerável no programa, porém em 2016 houve cortes no primeiro semestre e, conseqüentemente, um remanejamento no grupo como pode ser observado na Tabela 1:

Tabela 1. Evolução do PIBID – na IES pesquisada desde sua concepção a 2015, segundo quantidade de alunos, supervisores e escolas participantes.

Ano	Alunos Bolsistas	Supervisores	Escolas
2010	80	16	12
2013	270	49	33
2015	320	60	41
2017	292	50	38

A proposta de trabalho da IES pesquisada apresenta como tema “Tornando-se professor: universidade e escola pública no aprendizado da docência”, tendo o objetivo de inserir os alunos nas escolas, permitindo identificar-se com a ação docente, conhecendo a realidade da profissão e da escola, promovendo o desenvolvimento das competências necessárias para a atuação futura no contexto escolar (AMBROSETTI, TEIXEIRA e RIBEIRO, 2012).

Respeitando as especificidades de cada licenciatura, a proposta indica que, a partir das orientações do coordenador de área e acompanhado do supervisor, o aluno bolsista siga as seguintes etapas: 1. inserir-se no ambiente escolar; 2. conhecer a realidade escolar; 3. planejar e desenvolver as atividades e projetos

na escola; 4. refletir sobre as ações pedagógicas; 5. produzir e partilhar os conhecimentos (ABDALA e PEREIRA, 2012). Para que essas ações sejam contempladas, o aluno deve dedicar 10 horas semanais entre as atividades na escola e reuniões com a equipe do PIBID. De acordo com Ambrosetti (2013), dentre as ações desenvolvidas pelo subprojeto Educação Física são:

- ◆ Inserindo-se no espaço escolar para os primeiros contatos entre o aluno bolsista e a comunidade escolar. Nesta fase o aluno deverá conhecer o espaço físico e os materiais da escola, ter acesso ao projeto político pedagógico e levantar as necessidades da unidade escolar;

- ◆ Discussão entre bolsista, supervisor e coordenador sobre as informações obtidas para que, a partir destas, as ações na escola sejam planejadas;

- ◆ Desenvolvimento das ações como: “atividades circenses, dança na escola, lutas, jogos cooperativos, recreio dirigido, atividades psicomotoras, esporte na escola, vida saudável, teatro, expressão corporal, criação de jogos, oficinas de brinquedos, jogos interdisciplinares e indígenas, brincadeiras populares.” (AMBROSETTI, 2013, p. 12). As ações que tiverem resultados satisfatórios poderão ter continuidade, já as novas propostas deverão ser aplicadas a partir da reflexão sobre a realidade de cada escola;

- ◆ Discussão e reflexão das ações desenvolvidas;

- ◆ Variação das atividades e dos espaços físicos (além da quadra, pode-se pensar em ações na sala de aula, biblioteca e laboratório de informática), bem como o desenvolvimento de atividades interdisciplinares;

- ◆ Partilhar as ações e os saberes adquiridos seja unidade escolar, nos eventos organizados pelo PIBID ou pela Unitau, e em eventos de outras instituições sugeridas pela coordenação;

- ◆ Participação nas reuniões semanais (coordenador, supervisores e alunos bolsistas) para discutir e avaliar as ações desenvolvidas na escola, leitura e discussão de referenciais teóricos que possam contribuir para o desenvolvimento e replanejamento das ações na escola.

Nas ações desenvolvidas na escola os alunos nunca estão sozinhos, devem estar pelo menos em dupla e com o supervisor. Para que o aluno bolsista conheça

diferentes realidades escolares, a cada semestre é feito um rodízio tanto de escolas quanto dos alunos, para que também seja reforçado o trabalho com diferentes componentes do grupo.

Atualmente, o PIBID Educação Física conta com quatro subprojetos, sendo: quatro coordenadores de área, catorze supervisores (catorze escolas públicas de ensino fundamental e médio de uma cidade localizada na Região Metropolitana do Vale do Paraíba / SP) e oitenta alunos bolsistas.

Dentre as escolas atendidas 9 escolas são da rede municipal de ensino, 2 da rede estadual e 1 escola de aplicação (vinculada à IES). Nas escolas municipais, apenas uma possui educação infantil, ensino fundamental e médio, uma fundamental II e ensino médio, as demais escolas possuem apenas o ensino fundamental (I e II). As escolas estaduais (sendo uma de período integral) atendem somente o ensino médio e a escola de aplicação possui os ensinos fundamental, médio e técnico.

As escolas estão situadas em diferentes bairros no município da IES, e por isso as características do espaço físico, a comunidade atendida, as condições de trabalho, entre outros aspectos se diferem umas das outras e isso é enriquecedor para os alunos, pois podem conhecer diferentes realidades. Por isso a necessidade do rodízio para que os alunos possam ter contato com outras escolas (espaço físico, alunos, equipe gestora, nível de ensino...), além de ter outros supervisores para auxiliar sua formação.

Tendo o conhecimento da escola (clientela, espaço físico, materiais disponíveis, entre outros), os alunos bolsistas, supervisor e coordenador discutem as necessidades da escola e as possibilidades de aplicação de determinadas atividades.

Os projetos surgem ora das necessidades da escola e ora como proposta a partir das aptidões do aluno bolsista, ou seja, o aluno bolsista pode adequar as atividades que mais lhe atraem às diferentes faixas etárias e espaços, tanto quanto aprende novas atividades ao ser desafiado a trabalhar com novos conteúdos.

Nos projetos apresentados, percebe-se um apreço pelas atividades esportivas e pela dança. O esporte é um conteúdo presente em vários currículos

Educação Física escolar em virtude dos eventos, amistosos e competições escolares. Além disso, a mídia contribui para o conhecimento e divulgação dessa atividade. Já a dança na escola contribui para o aprendizado de diferentes estilos musicais e de dança, permite a expressão corporal, conhecer a arte, trabalhar aspectos afetivos, cognitivos, emocionais, sociais e motores (GARCIA e HASS, 2003).

Porém, ressalta-se a presença de atividades não convencionais no cotidiano escolar como atividades circenses, *zumba*, esportes como *slackline*, futebol americano e australiano, *rugby*, entre outras. Esses projetos permitem a descoberta de outras atividades levando os alunos a se identificar com novas formas de movimento. Também são desenvolvidas atividades físicas com o objetivo de trabalhar a psicomotricidade, ética e o tema obesidade, há o recreio dirigido que apresenta atividades recreativas (jogos e brincadeiras populares) durante o intervalo dos alunos da escola.

Para Darido (2005), a diversidade de conteúdos que contempla a cultura corporal de movimento favorece adesão dos alunos nas aulas de Educação Física na escola e além de fazer com que o aluno bolsista vivencie a prática pedagógica de vários conteúdos.

A elaboração do projeto permite a seleção e adequação dos conteúdos conforme a realidade de cada escola fazendo com os bolsistas vivenciem a prática pedagógica por meio de diferentes conteúdos da Educação Física e, dessa forma o PIBID, junto à universidade, buscam contribuir para a formação do futuro professor, preparando-o para a atuação na educação básica.

Método

Este estudo teve como abordagem a pesquisa qualitativa, por não se preocupar com uma representação numérica, mas sim se aprofundar na compreensão de um grupo social, buscando explicar os motivos, os valores, as crenças e as atitudes ao invés de quantificá-los ou transformá-los em valores (SILVEIRA e CÓRDOVA, 2009).

Para verificar as contribuições do PIBID para a atuação profissional foram convidados a participar da pesquisa 4 ex-alunos formados no curso de Educação Física em uma IES localizada na Região Metropolitana do Vale do Paraíba /SP, entre os anos de 2012 e 2014, egressos do PIBID e que estejam atuando na educação básica (particular ou pública). Este período foi escolhido por se tratar do período de inserção do curso de Educação Física no PIBID na IES pesquisada (2011) e que teve a participação de alunos que se formaram a partir de 2012.

Para verificar as possíveis contribuições do PIBID para os egressos foi utilizada a entrevista semiestruturada, por ser uma opção para as pesquisas em educação, oferecendo a possibilidade da escuta com o objetivo de obter informações mais detalhadas sobre um determinado assunto a partir da confiança estabelecida entre entrevistado e entrevistador.

[...] a entrevista face a face é fundamentalmente uma situação de interação humana, em que estão em jogo as percepções do outro e de si [...] a concordância do entrevistado em colaborar na pesquisa já denota sua intencionalidade – pelo menos de ser ouvido e considerado verdadeiro no que diz-, o que caracteriza o caráter ativo de sua participação, levando-se em conta que também ele desenvolve atitudes de modo a influenciar o entrevistador. (SZYMANSKI, 2002, p.12)

Optou-se pela entrevista semiestruturada pela possibilidade de se refazer as questões ou acrescentar outras para melhor aprofundamento do assunto. Tanto as perguntas, quanto as respostas foram realizadas verbalmente.

O roteiro da entrevista buscou relacionar a experiência obtida no PIBID com a atuação profissional, abordando temas como: participação no PIBID, ingresso no contexto escolar, dificuldades encontradas, como fez para resolver os problemas e em quais aspectos o PIBID ajudou na atuação profissional.

Quanto a análise dos dados, optou-se pela reorganização e articulação dos núcleos de significação de acordo com a proposta de Aguiar e Ozella (2013). Após a transcrição das entrevistas, foi realizada a leitura flutuante das entrevistas para que as palavras de maior relevância (seja pela repetição ou pelo significado

no contexto) fossem destacadas para que surgissem os pré indicadores. Posteriormente, os indicadores foram organizados a partir das palavras que se assemelhassem, complementassem ou que havia contraposição. Na sequência, os indicadores possibilitaram que os núcleos de significação fossem organizados também baseados na semelhança, complementariedade e contraposição, visando analisar os sentidos, a forma de pensar e agir apresentados pelos professores ao relacionarem a participação no PIBID com o ingresso e atuação na educação básica.

Resultados e discussão

Para garantir a confidencialidade dos participantes, cada professor foi identificado como P (P1, P2, P3 e P4). Na Tabela 2 é possível verificar o perfil dos professores entrevistados em 2016.

Percebe-se que após a conclusão do ensino superior, o ingresso imediato na educação básica não é tão comum quanto se espera. Parte dos entrevistados relatou que foi necessário entregar currículos, participar de processos seletivos, atuar como eventual ou mesmo aguardar um concurso, e principalmente, obter uma classificação favorável para ingressar no contexto escolar. Nesse sentido, passada a formação, atuaram em áreas como academia, projetos vinculados à Prefeitura Municipal ou até mesmo em áreas desvinculadas à Educação Física. Alguns buscaram por concursos em cidades vizinhas, outros foram selecionados em escolas particulares e outros ingressaram, por meio de concurso, em escola pública na cidade em que residia.

Tabela 2. Perfil de Professores Egressos do PIBID participantes da pesquisa

Professores	Gênero	Idade (anos)	Ano de conclusão da graduação	Tempo de atuação no PIBID (meses)	Tempo de atuação na Educação Básica (anos)	Escola de atuação
P1	Feminino	30	2014	24	3	Particular
P2	Masculino	26	2012	12	3	Pública
P3	Masculino	23	2014	18	1	Pública
P4	Feminino	26	2012	12	3	Pública

Fonte: Dados coletados pela pesquisa

Esses professores pertencentes às escolas públicas são concursados e da escola particular contratada, embora tenha passado por um processo seletivo (análise de currículo, entrevista e organização de planejamento) para que houvesse a efetivação.

Com relação a participação no PIBID durante a graduação, esses professores foram unânimes em ressaltar a importância do programa, quer seja pelo auxílio financeiro recebido ou pela possibilidade de estar em contato com a realidade escolar, como pode ser observado no Quadro 1:

Quadro 1. Pré indicadores e indicador: Influência do PIBID para os atuantes na Educação

Pré Indicadores	Indicador
Apoio dos supervisores Bolsa Experiência Oportunidade Prática Projetos Realidade	1. Influências positivas, de grande contribuição para a formação

Fonte: Dados coletados pela pesquisa

A proposta é que o programa possibilite ao aluno entrar em contato com a realidade das escolas públicas, oportunizando experiências para que ele possa aprender a ser professor. As práticas docentes neste PIBID estão relacionadas ao desenvolvimento de projetos, as atividades sempre estão vinculadas a um tema principal.

Os professores supervisores assumem a responsabilidade de acompanhar e direcionar o aluno nas ações dentro da escola, sendo a principal referência para qualquer eventualidade. Cabe ressaltar que os professores interessados em participar do programa se inscrevem para participar de uma seleção, portanto já tem em mente qual será sua função. Ter o professor supervisor por perto favorece o desempenho do aluno nas práticas docentes, aumento assim sua segurança e fazendo com que ele se sinta capaz.

Os professores participantes da entrevista reforçam que a IES oferece a teoria e o PIBID a prática, permitindo aos que participam do programa caminhar lado à lado com a teoria e prática. Tem-se uma prática efetiva, pois na escola se tem alunos de diferentes níveis para se aplicar a diversidade de conteúdos que a Educação Física Escolar possibilita.

Supõe-se que o pré indicador “bolsa” pode ser considerado pelo fato de, frente a outras possibilidades de estágio remunerado ou de bolsas, o PIBID é o que oferece menor carga horária a cumprir (dez horas semanais) e proporcionalmente, paga-se melhor.

Mais do que a importância ou necessidade da bolsa, as ações do PIBID só são possíveis quando se está diante dos alunos na escola, quando se tem um grupo para ensinar ou a responsabilidade de estar com os alunos do início ao fim da aula.

No Quadro 2, destaca-se os pré indicadores e indicadores referentes ao ingresso no contexto escolar, já que nenhum dos professores participantes ingressou nas escolas que eram parceiras do PIBID.

Quadro 2. Pré indicadores e indicadores: Ingresso na escola

Pré indicadores	Indicadores
Alunos não participativos	
Atuar em mais de uma escola	
Burocracia	
Desafios	
Espaço inadequado	1. Aspectos Negativos
Eventuais	
Início	
Insegurança	
Materiais	
Poucas aulas	
Primeiro contato com ensino médio	
Sentir-se excluído do grupo da escola	
Acolhimento	
Adaptar	
Alunos participativos	
Aprendizado	2. Aspectos positivos
Liberdade	
PIBID- modelo	
Segurança	
Ser exemplo	
Zona de Conforto	

Fonte: Dados coletados pela pesquisa

Nota-se que a insegurança foi inevitável e para que isso não atrapalhasse tanto buscaram assumir poucas aulas, ou seja, optaram por uma carga horária mínima para que, aos poucos, fossem se ajustando a nova situação.

Alguns destacaram que o primeiro contato com a escola, como professor, foi na situação de eventual, situação está colocada por eles como complicada pelo fato de não ter vínculos com a escola. A responsabilidade com as turmas é mínima, não se constrói uma relação com os alunos, professores e direção, chegando a atuar até mesmo em disciplinas que não são contempladas por sua formação (eventuaram em disciplinas como história, informática, matemática, entre outras).

Alunos apáticos, que não gostavam da aula de Educação Física ou dos conteúdos que eram aplicados. Materiais e quadra inexistentes, ou se tinham

estavam em situações não muito bons para uso. Era preciso se adaptar o tempo todo.

A princípio, os desafios foram constantes. Para alguns, por não terem tido oportunidades anteriormente, foi o primeiro contato com o Ensino Médio, pois durante a graduação, no PIBID haviam atuado somente com o Ensino Fundamental.

Foi mencionada a burocracia existente na escola como: planos de aula, semanário, plano de ensino, relatório, papelada que pouco ou nada tiveram contato durante os anos na graduação.

Por serem novatos destacaram dois aspectos desagradáveis. Primeiro por não se sentirem parte do grupo de professores acrescentando a isso o fato das aulas de educação física serem realizadas nas quadras e, na sua maioria, localizavam-se longe das salas de aula e salas de convivência (sala dos professores), ficando até mesmo fora da escola.

Outro aspecto a considerar era que, as piores turmas, os piores horários, não conseguir completar a carga horária em uma única escola tendo que dar aulas em duas ou mais escolas, foram desafios a serem superados.

Todos destacaram que essa dificuldade foi somente no começo ou durante o primeiro ano, a partir do ingresso na escola. Esta categoria vai ao encontro da proposta de Huberman (1992) para o ciclo de vida dos professores, em que até o terceiro ano de atuação, considerado o estágio de sobrevivência, é o período em que o professor entre em choque com a realidade.

Quanto aos aspectos positivos, manter o modelo utilizado no PIBID (planos de aula e projetos) foi algo favorável e que contribuiu para manter-se na zona de conforto e ter segurança diante dos alunos. “Nesse sentido, a experiência no Pibid tem sido relevante para os licenciandos na construção de sua identidade profissional, catalisando oportunidades de aprendizado específicos de suas áreas do saber, bem como as facetas didático-pedagógicas da atividade” (CARDOSO, RENDA e CUNHA, 2013, p. 21).

As dificuldades de cada dia foram se tornando aprendizados, o fato de ter que se adaptar tornou-se algo comum, não sendo mais sofrível. Era possível prever alguns problemas e se antecipar, evitando problemas diante dos alunos.

Na Educação Física Escolar, viram a possibilidade de trabalhar com a diversidade de conteúdos, tendo liberdade para escolher o tema da aula ou projeto a ser desenvolvido, pois não havia cobrança, por parte da direção ou coordenação, para se cumprir o conteúdo, plano de ensino ou apostila.

Dois aspectos destacados como sendo fatores que os motivaram nas escolas foi a participação dos alunos, presença de turmas que gostavam de participar das aulas de Educação Física (independente de aulas práticas ou teóricas). Isso os motivavam a sempre levar conteúdos diversificados e um professor melhor, pois sentiram que passaram a ser exemplos para os alunos.

Outro aspecto relevante foi o acolhimento recebido. Isso não ocorreu em todas as escolas, mas todos os professores tiveram a oportunidade de ter alguém na escola que os acolhessem. Poder contar com o auxílio de um professor mais experiente, além de fortalecer o vínculo, permite ter a quem recorrer nos momentos de dificuldade. Grossman, Wilson e Shulman (2005) reforçam a importância do professor mais velho, com mais experiência, ajudar os mais novos seja na seleção dos conteúdos, no processo de ensino ou na condução da turma. Outro apoio fundamental na escola é da equipe gestora. Os professores falaram do quão importante foi o acolhimento feito pela equipe gestora, pois valorizou os professores e ofereceu auxílio no fosse preciso, indo até eles quando necessário.

O Quadro 3 apresenta o núcleo de significação originado a partir dos indicadores:

Quadro 3. Indicadores e núcleo de significação: Contribuições do PIBID para os atuantes na Educação Básica

Indicadores	Núcleo de Significação
1. Influências positivas, de grande contribuição para a formação	PIBID como um fator motivador e facilitador para a ação docente
2. Aspectos negativos	
3. Aspectos positivos	

Fonte: Dados coletados pela pesquisa

Na entrevista com os professores participantes da pesquisa, nota-se que os objetivos do PIBID propostos pela Capes são perfeitamente contemplados. Os professores reconhecem a oportunidade de ter participado do programa durante a graduação, após formados, ao ingressarem no contexto escolar puderam recorrer à experiência no PIBID para superar as dificuldades e se sentem valorizados pela equipe escolar por serem professores. Abaixo, estão alguns dos objetivos do PIBID, e em destaque estão aspectos que foram mencionados durante a entrevista e que possibilitaram essa relação.

[...] contribuir para a valorização do magistério [...] inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como cofomadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e
contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (BRASIL, 2013, p.2-3, destaque em negrito nosso)

Embora para muitos a questão financeira seja algo que desmotiva seguir a área escolar, para os professores entrevistados, esta se apresenta como um aspecto a ser considerado. No entanto, a satisfação e o comprometimento com a educação é tão visível que cabe destacar algumas falas:

“Não me vejo fora da escola!” (Professor 1)

“Não me vejo trabalhando fora da escola!” (Professor 3)

“Gosto do ambiente escolar, eu gosto de estar com os alunos, eu gosto de estar com os professores... dessa história de escola!” (Professor 2)

Considerações Finais

A formação de professores gera inúmeros debates, ora pela baixa demanda de interessados em cursar a licenciatura, ora pelo distanciamento entre a teoria vista nas IES e a realidade escolar.

No PIBID tem-se um programa, que embora não atenda todos os licenciandos no Brasil, permite uma parceria eficaz entre as IES e as escolas públicas. O aluno dos cursos de licenciatura tem a possibilidade de conhecer e atuar nas escolas tendo o amparo tanto do professor da IES (coordenador de área), quanto dos professores mais experientes nas escolas (professor supervisor). Essa deveria ser uma ação comum e não restrita à uma pequena parcela de IES, licenciandos e escolas públicas.

Acredita-se que a manutenção e ampliação do programa poderia ser uma alternativa para que a formação inicial se aproximasse da realidade escolar, para que os professores iniciantes cheguem mais preparados ao serem inseridos na escola, pois este estudo permite afirmar que há contribuições do PIBID na trajetória profissional dos egressos do programa do curso de Educação Física.

REFERÊNCIAS

ABDALA, Rachel Duarte; PEREIRA, Cristiano José. Futuros docentes empenhados em aprender na prática: o início da atuação de bolsistas Pibid/Capes em escolas públicas de Taubaté-SP. In: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 16, 2012. Unicamp - Campinas. 2012. Junqueira & Marin Editores. Disponível em: http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/1818d.pdf. Acesso em 3 junho 2015.

AMBROSETTI, Neusa Banhara (coor.). Proposta - Edital nº 61/2013. 2013.

AMBROSETTI, Neusa Banhara; TEIXEIRA, Myrian Boal; RIBEIRO, Maria Teresa de Moura. A experiência do Pibid na perspectiva dos formadores das licenciaturas. In: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 16, 2012. Unicamp - Campinas. 2012. Junqueira & Marin Editores. Disponível em: http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/3056d.pdf. Acesso em 3 junho 2015.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº 9.394/96 – 24 de dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1998

_____. Edital nº061/2013. Brasília 2013.

CAMPOS, Alessandra Bernardes Faria. Aprendendo a ser professor: caminhos da formação no início da carreira docente em Geografia. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2013.

CANÁRIO, Rui. A prática profissional na formação de professores. In: CAMPOS, Barbole Paiva (org.). Formação profissional de professores no ensino superior. Portugal: Porto, 2001.

CAPES. História e missão. 2015. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/historia-e-missao>>. Acesso em 15 agosto 2017.

CARDOSO, Marisa; RENDA, Vera Lúcia Batalha de Siqueira; CUNHA, Virgínia Mara Próspero da. Percepções do licenciando quanto à sua formação: uma experiência no PIBID. In: UYENO, Elzira Yoko; AMBROSETTI, Neusa Banhara; RENDA, Vera Lúcia Batalha de Siqueira (orgs.). Tornando-se professor: universidade e escola pública no aprendizado da docência. Campinas: Pontes, 2013. cap. 1, p.19-34.

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. Educação e Pesquisa, São Paulo, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013.

DARIDO, Suraya Cristina. Os conteúdos da educação física na escola. In: DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. cap. 5, p.64-79.

GARCIA, Ângela; HASS, Aline Nogueira. Ritmo e dança. Canoas: Ulbra, 2003

GARCIA, Carlos Marcelo. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente. v.2, n.3, p. 11-49, ago/dez.2010.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. Educação e Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 14 agosto 2017.

GONÇALVES, José Alberto M.. Desenvolvimento profissional e carreira docente – fases da carreira, currículo e supervisão. Revista de Ciências da Educação. n.8, p. 23-36, 2009.

GROSSMAN, Pamela L.; WILSON, Suzzane M.; SHULMAN, Lee S. Professores de sustancia: el conocimiento de la materia para la ensenanza. Professorado: Revista de curriculum y formacion del professorado, n. 9, v. 2, p. 1-25, 2005.

GUERRA, Rosangela. Pibid: integração entre universidade e educação básica. Presença Pedagógica, Belo Horizonte, v. 20, n. 117, p. 5-9, mai./jun. 2014.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António et al. Vidas de professores. Portugal: Porto Editora, 1992. cap.2, p. 31-61.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. SÍSIFO / Revista de Ciências da Educação, n.8, p. 7-22, jan./abr. 2009. Disponível em: http://www.unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO___Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf. Acesso em 14 agosto 2017.

MENDES, Claudio Lúcio; RODRIGUES, Luana de Cássia Martins. Questões em torno da formação inicial de professores. *Educação em foco*, Belo Horizonte, v. 17,-n. 24, p. 13-42, dezembro 2014.

NONO, Maévi Anabel; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Processos de formação de professoras iniciantes. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 87, n. 217, p. 382-400, 2006. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/view/24>. Acesso em 13 agosto 2017.

PORTO, Robson Teixeira. Programa institucional de bolsa de iniciação à docência: ensinar e aprender matemática. 2012. 92f. (Mestrado em Educação em Ciências) – Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Rio Grande, 2012.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (orgs.). *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. cap. 2, p. 31-42.

SOUZA, Dulcineia Beirigo de. Os dilemas do professor iniciante: reflexões sobre os cursos de formação inicial. *Revista Multidisciplinar da UNIESP*, n.8, p. 35-45.

TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli. *Aprendizagem da docência e profissionalização: elementos de uma reflexão*. São Carlos: EdUFCar, 2009.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

A ESCOLA COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM DOCENTE

Heloísa Helena Ferreira Correia
Ana Maria Gimenes Corrêa Calil
Suelene Regina Dônola Mendonça

Introdução

Os apontamentos de alguns teóricos revelam quanto o espaço da escola é fecundo para o professor aprender a docência e quanto às ações desenvolvidas e compartilhadas com seus pares colaboram para uma prática docente mais reflexiva e qualificada. Dessa forma, é importante repensar esse espaço de maneira profunda e crítica, refletir sobre como essa aprendizagem contínua da docência pode acontecer no ambiente escolar e possibilita ampliar o conhecimento da docência a partir das experiências vividas em sala de aula, contribuindo para o contínuo desenvolvimento profissional do professor.

Autores como Nóvoa (1992), Garcia (1992) e Canário (1998) consideram o espaço escolar como *lócus* privilegiado de formação. É a partir do cotidiano da escola, diante das problemáticas diárias encontradas, que os agentes de ensino, os professores, poderão encontrar soluções que busquem, na ação coletiva, a mudança necessária para os dilemas encontrados, sobre como: ensinar os alunos, ter domínio da matéria e dos conteúdos a serem ensinados, adquirir a gestão da sala de aula e dominar o projeto político pedagógico da escola.

Como destaca Canário (1998), a escola é o espaço em que o professor ensina, mas também aprende, e deve proporcionar uma prática reflexiva e compartilhada dos seus saberes, alicerçada na parceria entre os pares. É na escola que aparecem possibilidades para se compreender os problemas educacionais. O autor atribui à escola e às socializações profissionais que nela acontecem, a partir das vivências relatadas pelos professores, fatores para a consolidação da

formação docente. É onde se dá a ação pedagógica, um local privilegiado que possibilita constante reflexão do professor que relaciona a teoria à prática da sala de aula. A troca de experiência pelos pares, imprescindível no espaço coletivo da escola, constitui a base da formação continuada a partir da reflexão sobre a prática. Tais reflexões surgem a partir das experiências compartilhadas pelos próprios professores, que buscam respostas para os problemas educativos com os quais se deparam na atuação direta em sala de aula, ao ensinar seus alunos.

Dessa forma, este estudo busca respostas às seguintes questões: Os professores reconhecem a escola como lócus formativo? Como esses professores identificam as ações de formação promovidas pela escola? Como buscam seu conhecimento? Como seu conhecimento se forma no espaço escolar?

A proposta foi repensar a questão do ensino e da aprendizagem dentro da escola, promovendo um olhar aguçado para o professor como sujeito que ensina, mas que também aprende a ser professor, a partir das suas necessidades e das necessidades dos alunos. Nesse contexto, escolheu-se uma escola da Rede Municipal de Educação Infantil, a fim de pesquisá-la como lugar de aprendizagem do professor, um espaço de discussões e reflexões da prática educativa. Foram objetos da pesquisa o espaço escolar e as ações de formação existentes na escola.

Desenvolvimento

A formação da docência em contexto, por ser um assunto amplamente discutido por teóricos, debatido em simpósios e congressos, e foco dos estudos em educação, levanta questionamentos, não somente sobre a formação no próprio trabalho, como também em relação às políticas públicas que abordam o tema, contribuindo assim para enriquecer as reflexões sobre sua prática.

Nóvoa (1992) corrobora essa ideia ao afirmar que a troca de experiências e a partilha de saberes no contexto escolar consolidam espaços de formação mútua, responsabilizando assim os professores a desempenharem e assumirem papéis de formadores e formandos, contribuindo assim para o desenvolvimento da autonomia do professor.

Para a formação de professores, o desafio consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas. A formação deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia a dia dos professores e das escolas, e não como uma função que intervém à margem dos projetos profissionais e organizacionais (MC BRIDE, 1989 *apud* NÓVOA, 1992, p. 29).

A busca para a resolução de problemas e conflitos escolares que surgem nesse universo precisa sair da individualidade do professor e encontrar caminhos na coletividade. A discussão coletiva das necessidades, bem como a clareza dos objetivos pedagógicos que se pretendem alcançar, alicerçados num projeto político pedagógico, é a base para se proceder a um trabalho pedagógico que promova o desenvolvimento profissional docente na escola.

Nóvoa (1992) afirma que é preciso trabalhar os diferentes modelos e práticas de formação, instituindo novas relações do professor com o saber pedagógico e científico. Afirma que as escolas só podem mudar com o envolvimento dos professores nas instituições em que trabalham, e que, assim, o desenvolvimento profissional dos professores deve estar diretamente vinculado à escola e a seus projetos.

Nesse sentido, André (2010) ressalta a importância de se conhecer melhor o trabalho docente para se encontrar possibilidades de alcançar uma educação de qualidade e, conseqüentemente, a melhoria da aprendizagem significativa dos alunos. Salienta que investigar o que o professor pensa, sente e faz, em associação com processos de aprendizagem da docência e como esses repercutem em sala de aula são elementos fundamentais para repensar a formação continuada.

O professor é o profissional que reflete sobre sua prática, por meio da possibilidade da formação contínua que reorienta suas concepções e a sua própria prática. Garcia (1992) corrobora essa ideia ao destacar que o êxito no processo de formação centrado na escola está diretamente relacionado às condições favoráveis para que isso ocorra, como: a necessidade de liderança para exercer as ações escolares (diretores, professores, coordenadores pedagógicos);

o clima existente dentro da escola, determinando relações de convivência sob a influência direta da cultura do grupo e do meio; o envolvimento dos professores com a proposta pedagógica da escola, adequando-a ao contexto da comunidade escolar; e, a natureza da formação que se espera ser reflexiva, dinâmica, para que possa traduzir a escola em sua essência.

O local escolhido para a investigação da escola como espaço da aprendizagem da docência, foi uma escola da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de São José dos Campos, situada no estado de São Paulo, região sudeste do país, também conhecida como região do vale do Paraíba. Na escola estudam 700 alunos, distribuídos em dois períodos de aula, manhã e tarde. No quadro docente, 31 professoras, uma diretora e duas orientadoras pedagógicas.

A escolha dessa escola se deu pelo fato de possuir um número grande de alunos e professores e também por possuir em seu quadro gestor duas orientadoras pedagógicas para atender à numerosa demanda, fato raro na Rede Municipal de Ensino. Atualmente somente duas escolas da rede têm essa característica.

Os participantes foram oito professoras que atuavam no período da tarde, efetivas na rede e que fazem o HTC¹ nessa unidade escolar, no período da manhã.

Esta pesquisa se orientou por uma abordagem qualitativa. Obtiveram-se dados mediante contato direto e interativo do pesquisador com a situação e a problemática do estudo, e também por meio de entrevista.

A análise dos dados respaldou-se no referencial teórico dos autores supracitados e nas discussões e reflexões feitas pelos professores durante a entrevista.

Apresentam, na sequência deste texto, algumas fundamentações e discussões realizadas na pesquisa sobre a aprendizagem docente, os saberes necessários para que os professores possam atuar, a escola enquanto *lócus* de formação, a formação continuada na escola e a autoformação.

¹ HTC é a sigla dada ao horário de trabalho coletivo, que é cumprido na unidade escolar duas vezes por semana, em horário inverso ao de aula, tendo cada encontro a duração de duas horas e meia, totalizando cinco horas semanais de estudo coletivo. Lei Complementar Municipal Complementar N° 454/11.

Aprendizagem da docência

Nas últimas décadas, as pesquisas sobre o tema “aprender a ensinar” ganharam lugar de destaque nas discussões educacionais. Vêm sendo discutidas questões como: O que os professores precisam saber para poder ensinar e, conseqüentemente, conduzir as aprendizagens dos alunos? Como os professores aprendem a ensinar? Como os professores constroem seu conhecimento?

Não é possível discutir sobre formação docente sem pensar de que maneira o professor constrói seu conhecimento a respeito da profissão que exerce. Tardif (2002, p. 31), afirma que “[...] um professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esses saberes a outros”. A questão então se fixa em pensar de que forma esses saberes são construídos ao longo de sua profissão.

O tempo de docência dos professores pesquisados é em média oito anos, porém na rede pública contam com menos tempo de atuação, em média dois anos. Por esse motivo, acreditam estar descobrindo e se adaptando ao sistema, por estarem ainda conhecendo a metodologia da rede municipal. No entanto, têm um tempo de experiências e aprendizagens que os favorece em sua atuação. Evidenciam em suas falas que se encontram no período de descobertas (HUBERMAN, 2002) sobre as questões de como ensinar os seus alunos a aprenderem. Buscam saber mais, indagando, procurando encontrar as melhores estratégias para alcançar esse objetivo. Consideram também que, à medida que vão obtendo experiências, com o passar dos anos, vão obtendo padrões de ação fundamentais para o domínio da prática. Destacam que a aprendizagem se dá ao longo de toda a vida, sendo por isso um processo inacabado.

[...] acho que a experiência em certas situações te favorece porque traz tranquilidade, te traz uma bagagem, um histórico, você tem onde buscar várias possibilidades (P4).

[...] o professor mais experiente traz uma tranquilidade. Aquele que tem uma mente aberta, que acompanha, ele traz uma tranquilidade e passa aquela tranquilidade para aqueles alunos (P5).

Em contextos gerais, os professores pesquisados atribuem esse período das descobertas profissionais, aliado ao tempo de experiências, como fator enriquecedor, e destacam a mudança interna e a necessidade de buscar inovações como determinantes para o crescimento profissional.

[...] o tempo ajuda para aquela professora que usa esse tempo para o bem e para mudanças, agora aquela professora que traz o tempo “eu sou assim, eu não mudo, está ótimo, está dando certo...” [...] depende, se é aquele professor que vem de um tempo, que não tem a mente aberta para a mudança, não vai adiantar nada aquele tempo (P5).

Garcia (2010) afirma que os professores desenvolvem crenças sobre o ensino a partir de uma longa fase de observação. Essa fase tem início quando são estudantes e vai se consolidando de forma lenta e pouco reflexiva, enquanto vão se identificando com os modelos que vão tendo a oportunidade de vivenciar em sua trajetória.

Tardif e Raymond (2000) observam que o professor é marcado por uma trajetória pré-profissional que está alicerçada em suas experiências como alunos. Sendo assim, boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém da sua história de vida e das crenças que construíram no tempo em que eram alunos. Ao iniciarem suas carreiras, na sua formação inicial, devido a certa urgência e necessidade de adaptação, lançam mão de suas crenças anteriores advindas desse período para solucionar seus problemas profissionais.

Com o passar do tempo, no decorrer de sua trajetória profissional, os saberes dos professores vão se desenvolvendo, adquirindo aspectos funcionais e práticos específicos aos lugares de trabalho, e passam a viabilizar a assimilação de rotinas, valores e regras, embasando uma prática que atende às reais necessidades dos docentes.

Tardif (2002) afirma que o saber do professor está alicerçado na finalidade de realizar algo, porém não algo solto, sem fundamentos; o saber dos professores se constituiu a partir dos próprios saberes e estão relacionados com a pessoa em si e

com a identidade que adquirem. Dessa forma, não advém de uma fonte única, mas de diversas fontes e se constroem com fundamento em diferentes histórias de vida e em experiências adquiridas em sua carreira profissional.

Portanto, aprender a ensinar é um processo complexo que envolve vários aspectos e diferentes possibilidades. Embora a formação centrada na escola não seja a única forma que o professor encontra para se aprimorar no seu percurso docente, objetiva-se, neste texto, focar nas aprendizagens que decorrem do contexto escolar. Isso porque se entende que, como são como necessárias reflexões constantes, a escola, onde o professor, de forma direta, desenvolve suas ações educativas, é o melhor local para ele procurar soluções para suas dúvidas e dificuldades.

Saberes necessários para que os professores possam atuar

Muitos autores têm discutido a importância dos saberes necessários ao professor para que possa atuar em sua profissão. Marcelo e Vaillant (2012) apontam que aprender a ensinar não é uma tarefa fácil, e afirmam que muitas competências só são aprendidas na prática, e destacam: conhecer o aluno, o currículo, o contexto escolar. Observam também que o conhecimento didático e teórico e o conhecimento dos conteúdos a serem ministrados deveriam ser aprendidos na formação inicial, visto que são de extrema importância para a tarefa de ensinar.

Os professores também destacaram que um grande apoio para sua atuação e desenvolvimento docente, que vão adquirindo durante sua trajetória profissional, surge a partir das experiências vividas em sala de aula, na troca entre os colegas de trabalho, com outras pessoas que também lecionam, com profissionais mais experientes e na observação direta dos alunos. Dessa forma, vão aprendendo que não existe uma única forma de aprender, porque as pessoas e os ambientes são diferentes e requerem constante ajuste e adaptação.

[...] é você aprender com as experiências que as crianças trazem, que as famílias trazem, com as trocas com os colegas (P7).

[...] você fala assim: Nossa é tão simples assim? Mas eu nunca pensei nisso, mas ali na troca então tudo que eu tenho aprendido e as pessoas que estão próximas a mim, eu tenho compartilhado e isso é muito bom (P8).

Os professores destacam que a experiência decorre do tempo e que ele é fundamental para que adquiram segurança e tranquilidade para atuar. O tempo vai dando ao professor a possibilidade de encontrar estratégias que lhe possibilitem previsibilidade de algumas ações, evitando assim o imprevisto e a incerteza. Acreditam que, para ser um bom professor, só o tempo não basta; ele ajuda a consolidar a prática, mas não a determina. A abertura, o interesse, a busca para aprender o novo, a receptividade às novas descobertas são imprescindíveis para promoção de mudanças na prática.

[...] a gente tem que estar sempre aberto à experiência. Não pode ser aquele molde, então temos que usar a experiência a nosso favor... com o tempo você vai ficando mais tranquila, mas nada engessado. As coisas mudam, então você tem que estar aberto para a mudança (P4).

A relação estabelecida entre os saberes dos professores, o tempo e a aprendizagem do trabalho docente também é destacada por Tardif e Raymond (2000, p.210). Esses autores afirmam que o tempo surge como fator importante na compreensão dos saberes dos professores, na medida em que trabalhar remete a aprender a trabalhar, ou seja, dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho. O “saber trabalhar” do professor é modificado com o passar do tempo. E é o tempo vivido em sua profissão que faz com que o professor conheça, domine e reformule sua atuação.

Os saberes relacionados ao trabalho advêm da experiência e, pode-se dizer, são temporais, pois são construídos e dominados progressivamente durante um período de aprendizagem que é variável. E também dependem dos conhecimentos adquiridos por meio de competências, aptidões e atitudes que se constroem em contato com as situações de aprendizagem, em um espaço de tempo variável.

Tardif (2002) descreve que os saberes dos professores são decorrentes de diversas fontes formais e informais e que não são simplificados ao conhecimento teórico e aos conteúdos aprendidos em sua vida acadêmica. Ressalta que as experiências vividas pelo professor em local de trabalho são as mais ricas para saber ensinar. Também ressalta a importância do compartilhamento de conhecimentos com os alunos e colegas de trabalho como primordiais para o avanço do seu conhecimento.

Nessa construção, Tardif (2002) observa que o saber dos professores é um processo social, na medida em que é vivenciado por um grupo de agentes e professores com a mesma formação trabalhando em prol de uma comunidade e desenvolvendo os mesmos objetivos. Esse saber pode ser desenvolvido nas diferentes fases da carreira do professor e na íntima relação com o trabalho deles na escola e na sala de aula, adaptado, incorporado e até mesmo modificado. O autor destaca que a aprendizagem do trabalho docente acontece no contato direto e cotidiano com as tarefas do âmbito escolar, ou seja, por meio de sua experiência direta no trabalho. Observa também que esses saberes exigem “tempo, prática, experiência e hábito” e que serão sempre acionados para resolver os problemas cotidianos com os quais os professores se deparam.

Em suma, 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 seus alunos (TARDIF, 2002, p. 39).

Aqui se chama a atenção para considerar o saber que se estabelece a partir das experiências do professor, produzidos a partir das situações vividas em sala de aula, na relação com seus alunos. O docente dificilmente trabalha sozinho, pois se encontra em um contexto de interação com diferentes pessoas, em especial o aluno. É nesse movimento de interação entre os diversos elementos e segmentos escolares, a partir de um universo conhecido que é a própria escola, que o professor pode confirmar sua capacidade de ensinar, reconhecendo um bom desempenho na prática da sua profissão. Portanto, as relações estabelecidas

com os colegas no espaço escolar, bem como suas socializações, são de grande importância para a aprendizagem docente:

É através das relações com os pares e, portanto, através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem uma certa objetividade: as certezas subjetivas, devem ser, então, sistematizadas a fim de se transformarem num discurso da experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de fornecer uma resposta a seus problemas (TARDIF, 2002, p. 52).

Aprendizagem, formação e experiência são conceitos interligados, pois é possível haver experiência sem aprendizagem, mas para a formação e o aprendizado é indispensável que se leve em consideração a experiência direta do trabalho. Dewey (1938, *apud* MARCELO; VAILLANT, 2012, p. 40) considera que não é qualquer experiência que produz aprendizagem e desenvolvimento. Afirma que pode depender da qualidade das experiências vividas e defende que, para haver qualidade, as experiências deveriam apresentar: *continuidade* - uma ordenação crescente quanto a complexidade, representando não só um desenvolvimento cognitivo, como também pessoal e moral; *interação* - entender que as situações práticas são exemplos da realidade, na qual interagem os diferentes componentes conceituais e metodológicos; e, por último, só se aprende pela *experiência*, pela capacidade de refletir e analisar as próprias ações, tomando assim consciência do trabalho profissional.

Dessa forma, é atribuída à experiência o valor da aprendizagem como um processo contínuo, que exige uma tomada de decisões a partir de resolução de problemas encontrados no cotidiano escolar, permitindo aprender novos conceitos e práticas a partir das próprias vivências do professor, que podem ser individuais ou coletivas.

É nesse movimento de troca de saberes e experiências entre os pares e colegas de profissão, com os alunos, comunidade e com todos os envolvidos no processo que o conhecimento vai se consolidando.

A escola enquanto lócus de formação

Ensinar e aprender são processos complexos que se baseiam numa relação que se estabelece entre o seu objeto de conhecimento, o universo do aluno e as experiências profissionais do professor. Tal relação implica possibilidade, necessidade e capacidade do profissional para refletir sobre a função que desempenha. Nessa reflexão, deve analisar suas práticas a partir do conhecimento que possui e dos novos saberes adquiridos ao longo de sua formação continuada, a fim de repensar constantemente o seu fazer e o seu saber-fazer, alinhando sua prática com a formação de um saber que oriente sua profissão.

A formação contínua desenvolvida pela e na escola é a grande mola propulsora que gera a mudança de um projeto formativo baseado nas realidades de cada grupo de uma determinada escola.

Pensar sobre como o professor aprende e de que forma ensina os seus alunos é de fundamental importância para se construir um processo coletivo de conhecimentos que movimente os saberes da escola e promova a aprendizagem dos alunos.

Os professores acreditam ser a escola um ambiente de aprendizagem de conteúdo, de novas estratégias, de relações humanas. Ali sua aprendizagem se dá de várias maneiras, pois as pessoas são diferentes, assim como o tempo e o espaço.

[...] é na escola que o professor aprende de fato. Ele ensina e também aprende (P6).

[...] o ambiente escolar é um ambiente de aprendizagem em todos os sentidos, tanto do conteúdo que a gente tem que preparar, propor e praticar, mas também na questão humana (P4).

Defendem a ideia de que é na escola que aprendem a ser professores, a partir das experiências e de todas as pessoas envolvidas no processo de ensinar colaboram para que essa aprendizagem se efetive. É necessário que as experiências vividas e compartilhadas entre os pares sejam alvo de reflexões,

para que possam ajudar na construção de uma prática mais significativa que considere os saberes docentes.

[...] é ali na escola que acontecem as relações, é ali que você vivencia tudo aquilo que estudou. É onde você vai vivenciar de verdade, pôr em prática, ver se realmente acontece ou não (P1).

Garcia (1992) destaca, ainda, que formar professores reflexivos faz parte de um processo complexo, ressaltando que há um conjunto de destrezas ou habilidades que os professores devem dominar para que possam desempenhar essa função. Há necessidade de uma reflexão feita pelo professor, sobre a própria prática, acreditando ser esse um instrumento de desenvolvimento do pensamento e da ação. Os professores só aprendem a partir da investigação, análise e interpretação da própria prática.

O valor atribuído à prática docente como elemento de análise e reflexão do professor introduz uma concepção diferente de formação de professores, como ressalta Garcia (1992; 1997). É na atividade do cotidiano da sala de aula, considerando os problemas reais encontrados pelos professores, tendo como foco central a prática das equipes de professores, que a formação continuada deve se fundamentar, assumindo em sua essência um caráter participativo, flexível e investigador da ação docente.

Marcelo (1997) defende a ideia da formação dos professores seguir a linha da reflexão em ação, pois a mesma é dotada de uma ação cognitiva consciente do sujeito, ou seja, “consiste em pensar sobre o que se está fazendo, enquanto se está fazendo”.

A pesquisa ainda revela a contribuição para o incremento de novas práticas docentes que as experiências vividas pelos professores no contexto de trabalho podem oferecer. Práticas compartilhadas e refletidas, com significado real, que associam a teoria à prática, são muito mais proveitosas que práticas descontextualizadas, que pouco refletem as reais necessidades de formação do professor.

É muito forte o sentimento do grupo ao atribuir ao compartilhamento de suas ideias e experiências com os demais professores o enriquecimento de suas

práticas pedagógicas. Eles se apóiam nas experiências dos amigos para validar e ampliar suas próprias experiências.

[...] eu chegava na escola e trocava com os colegas, eu trocava na escola onde fazia pós, também trocava com o professor as ideias e, às vezes, a gente aplicava de uma forma diferente (P3).

Canário (1998) ressalta que a escola passa a ser um espaço de convivência, não só para ações meramente pedagógicas, mas também para reflexão constante entre os pares, que assim aprendem a profissão a partir de um processo reflexivo constante entre as teorias e a prática de sala de aula. Defende ainda que a identidade profissional do professor se constrói no local de trabalho, mediante formação contínua que contemple a prática docente, seus saberes, seus fazeres e suas necessidades, visando ações de mudança que possibilitem maior segurança e autonomia do professor para o exercício de sua função.

É preciso valorizar o sujeito em questão, no caso, os professores, bem como suas experiências e o seu contexto. Os saberes adquiridos pela experiência fortalecem o papel do sujeito que aprende e o colocam como centro da sua formação, passando a sua experiência a ser um principal recurso para sua formação.

Na visão de Canário (1998), o saber só pode ser construído a partir da experiência, que desempenha o papel de âncora na realização de novas aprendizagens. Para se tornar plenamente formadora, ela deve passar pelo crivo da reflexão crítica e corresponder a uma construção feita em contexto pelo próprio sujeito que articula e mobiliza lógicas de ação distintas.

O autor supracitado afirma que as experiências vividas em sala de aula pelo professor os obriga a lidar com a singularidade, a incerteza e a complexidade, e isso exige dele certa improvisação que não cabe aos processos prontos do saber racional. Dessa forma, destaca-se a impossibilidade de fundamentar as práticas profissionais dos professores a partir de modelos e programas prontos e fechados, para que possam ser aplicados de forma geral e irrestrita, sem considerar os contextos de ensino.

Outro ponto forte defendido por Canário (1998) é o fato de a formação centrada na escola ser capaz de desenvolver no professor competências que permitam o surgimento de habilidades que gerem seu desenvolvimento profissional. Ele critica a formação voltada para as qualificações como sendo o foco da formação de professores, pois a qualificação está intimamente ligada a títulos acadêmicos, diplomas, graus, certificados, que constituem uma garantia da prévia aquisição de saberes requeridos por determinadas situações de trabalho. Tem a ver com a aquisição e a certificação de saberes, enquanto as competências são encaradas como algo que emerge de processos de mobilização e confronto de saberes, que faz com que as qualificações se efetivem em contexto profissional. Afirma, ainda, que as qualificações são adquiridas, e as competências, produzidas em contexto.

Garcia (1997) observa que a escola pode ser pensada como um espaço onde surge e pode ser resolvida a maior parte dos problemas de ensino, e que os professores são os mais gabaritados para detectar as problemáticas e propor sugestões. Ressalta que o êxito no processo de formação centrado na escola está no comprometimento de todos os envolvidos.

A formação continuada na escola

A formação continuada dos professores sempre apontou para práticas ineficazes de formação que não atingiam os objetivos esperados. A partir da década de 90, os olhares voltaram-se para o baixo rendimento dos alunos, em especial no que se refere às disciplinas de Língua Portuguesa (representados pelos processos de alfabetização) e Matemática, disciplinas que são avaliadas nas diferentes avaliações de aprendizagem feitas pelo país. Constatou-se, então, a necessidade de se pensar no profissional que formava esses alunos, no caso, o professor.

Em pesquisa sobre a formação continuada, após descreverem sua estrutura em diferentes estados do país, Davis e Nunes *et al.* (2011) concluíram que as ações de (FCP)² estão voltadas basicamente para as séries iniciais do ensino

² A terminologia FCP é utilizada pela autora em sua pesquisa toda vez que se refere à formação continuada de professores.

fundamental, privilegiando as áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Segundo as autoras, houve um incremento nas práticas de FCP, preocupando-se em trazer formações extras aos professores em formas de oficinas e palestras sob orientação de profissionais especializados para sanar um determinado assunto.

Davis e Nunes *et al.* (2011), em sua pesquisa, destacam que as práticas formativas devem seguir uma perspectiva colaborativa que se caracterize por estar centrada nas ações desenvolvidas na escola, onde o trabalho seja compartilhado com todos os professores por meio de uma ação reflexiva e cooperativa. Deve vir acompanhada do discurso de que a escola pode ser vista e incentivada como um lócus de FCP, criando um espaço para socializar as atividades realizadas, basicamente a troca de experiências coletivas, grupos de estudos, elaboração de projetos que considerem as reais necessidades de formação identificadas através de problemas ocorridos em sala de aula, elaboração de currículos adequados à necessidade da escola, criação de um sistema para troca de experiências (DAVIS e NUNES *et al.*, 2011).

Sendo a formação continuada um tema de total relevância para a discussão, e sendo a escola o local privilegiado para se pensar a formação, torna-se necessário criar um espaço dentro da escola para que as reflexões acerca da formação docente possam acontecer.

Assim, diante da necessidade e importância de a escola criar um horário semanal para discussões, reflexões e estudos relacionados à prática do professor, foram criados, pela Lei Estadual (SP) 836/97, horários para a efetivação dessa proposta. Esses horários receberam diversas denominações, dentre elas, HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) e HTC (Horário de Trabalho Coletivo). Em muitas escolas, as reuniões contam com a figura de um coordenador pedagógico, que viabiliza esse espaço de formação continuada dos professores.

A Lei 836/97 determina: “Artigo 13 - As horas de trabalho pedagógico na escola deverão ser utilizadas para reuniões e outras atividades pedagógicas e de estudo, de caráter coletivo, organizadas pelo estabelecimento de ensino, bem como para atendimento a pais de alunos”.

A pesquisa realizada por França e Marques (2012) destaca que essas horas de estudo deveriam ser utilizadas para a formação continuada dos educadores,

entre outros temas. Os assuntos abordados e discutidos deveriam ter como temas: a proposta pedagógica da escola; a articulação entre as diferentes modalidades de ensino na busca da melhoria do ensino-aprendizagem; a busca por soluções pedagógicas para a diminuição dos índices de evasão e de repetência; o fomento à reflexão sobre a prática docente favorecendo a troca de experiências; o aperfeiçoamento pessoal e coletivo dos docentes; e, o acompanhamento sistemático do processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, entende-se por HTPC:

Espaços concretos que ocorrem dentro de uma realidade também concreta, onde circulam ideias, conflitos, manifestações de interesses e inquietações demonstradas pelos professores, ora demonstradas pela própria formação, ora contemplando assuntos que se distanciam dos interesses intelectuais e das relações de ensino-aprendizagem e professor-aluno (FRANÇA, MARQUES, 2012, p. 278).

Destacam ainda a importância desse espaço para a possibilidade de o professor substituir sua experiência individual pela coletiva, por meio de troca de experiências cotidianas e reflexão sobre os desafios encontrados em sua prática.

Dessa forma, entende-se que o professor deve desempenhar um novo papel, o de professor pesquisador, protagonista de seu desenvolvimento pessoal e profissional, baseando-se na experiência docente e na pesquisa como oportunidades de diálogo da prática com a teoria. Assim, o HTPC torna-se um espaço em que a reflexão pela pesquisa, individual e coletiva, caracteriza-se como uma nova forma de organização de trabalho, e as mudanças podem ocorrer a partir das experiências colaborativas entre os pares, no contexto escolar.

Discutir as questões de formação existentes na escola e de que forma essas ações impactam o dia a dia do professor, foi um tema fortemente destacado na pesquisa, que discute esse artigo. Em seus relatos, os professores elegem o HTC (Horário de Trabalho Coletivo) como um momento rico de aprendizagem a partir de estudos de teorias e de trocas de experiências entre os colegas.

[...] os HTC exercem essa função de formação contínua que é o momento que a gente se dedica, para além de tratar a vida

do cotidiano, tem um momento de estudo também, que a gente sempre elege um eixo, ou um conteúdo para poder estudar e eu acredito que isso é muito bom, a gente para, tem dois dias na semana para estudar, eu acho muito bacana (P2).

O HTC surge, assim, como um espaço marcado de significação da realidade docente. No início do ano, depois de se fazer um levantamento prévio das necessidades formativas do professor, a equipe gestora, em especial a orientadora de escola, traça um diagnóstico sobre o foco das formações (o que se quer que o professor aprenda?) e propõe ao grupo os temas que serão estudados. Por se tratar de assuntos que surgem a partir das necessidades de aprendizagem dos professores, o HTC se torna um momento muito valorizado por eles. Apontam que a prática de estudo com um tempo reservado, em período inverso ao de aula, viabiliza a discussão e o esclarecimento de dúvidas, fazendo do HTC um espaço privilegiado de assuntos pertinentes à prática pedagógica. Também atribuem o sucesso de formação à abertura do grupo escola e ao compromisso e respeito em compartilhar suas práticas. Reconhecem ainda que essa é uma característica dessa escola, que tornou muito proveitoso esse momento.

[...] o tema que será estudado em HTC partiu do grupo, elas (orientadoras) fizeram um levantamento para saber quais eram as maiores dificuldades e ficou centrado no eixo de linguagem e é o que vamos aprender com mais ênfase durante o ano (P8).

[...] eu encontrei aqui um grupo bastante unido no HTC, todas as dúvidas que eu tenho são sanadas, qualquer pergunta que eu faça são todas assim prontamente respondidas, então para mim, a formação nos HTC, tem sido boa e tenho certeza que será crescente (P6).

Ao se criarem os espaços de HTPC nas escolas, foi preciso determinar um responsável para conduzir essa formação. Em algumas redes de ensino, assim como na rede municipal em tela, surge a figura do coordenador pedagógico (na rede, denomina-se orientador pedagógico), que assume papel de grande

relevância, sendo alvo de grandes expectativas quanto a se garantir a formação continuada dos professores.

Os professores destacam que o orientador de escola é aquela pessoa indispensável dentro da escola, a quem vão recorrer a fim de procurar orientação a cada dúvida surgida ou dificuldade encontrada. Acreditam que o orientador de escola deve ter uma postura de parceiro mais experiente e ser um norteador para as ações educativas.

[...] vejo como os mentores, quando você precisa ali de apoio, você sabe que tem alguém com mais bagagem, com mais experiência, mais conhecimento que você pode recorrer em um momento de dúvida, de desespero mesmo. Não sei o que fazer, preciso de alguém mais experiente, com mais bagagem e aí você tem essa figura (P8).

Almeida; Placco e Souza (2012) realizaram uma pesquisa sobre a função do coordenador pedagógico (CP) na escola, na perspectiva da qualidade de ensino. O trabalho ressaltou que o CP tem papel fundamental na gestão dos processos escolares, especialmente na formação de professores, como articulador, formador e transformador. A pesquisa levantou aspectos de consenso no discurso dos CP, ao avaliarem que a formação que mais funciona na escola é a que está diretamente ligada à prática dos professores. Consideram que o sentido da formação seja refletir sobre as ocorrências do cotidiano escolar, relacionadas à sala de aula e aos alunos, atendendo aspectos cognitivos e afetivos, dialogando com a realidade da escola e sugerindo oficinas e projetos a serem trabalhados pelos professores.

Cunha e Prado (2010), em pesquisa relacionada à formação centrada na escola, destacam a necessidade de constante avaliação dos resultados dos programas de FCP, que buscam promover qualidade para os professores. Sugerem, entre outras ações, observar a atuação docente em sala de aula e visitar as escolas de forma sistemática. Nessas visitas, discutir a prática pedagógica e os problemas nela enfrentados, e juntar esforços entre equipes centrais e equipes escolares. Estas são algumas fontes ricas de informação da FCP para que possam

ser implantadas objetivando mudanças na qualidade das práticas pedagógicas. Destacam também a importância de se criarem redes de compartilhamento de boas práticas, para que as experiências bem-sucedidas de formação continuada possam ser inspiradoras para os professores desenvolverem e aprimorarem suas ações formativas.

[...] a gente tem whats que eu abro e vejo entre nós. É um grupo fechado, aí eu vejo lá que colocam as atividades. Aquilo que deu certo. Como a criançada está respondendo. Eu acho muito legal e interessante mesmo! (P6).

A escola pesquisada encontrou um meio de difundir e compartilhar suas práticas, ao criar um grupo no *whatsApp*. Assim, compartilham fotos de atividades relacionadas ao planejamento dos diferentes níveis em que estão trabalhando e também sugestões de temas, sobre a forma de links ou fotos do trabalho de outras escolas que também chegam até elas pelo próprio *whatsApp* e/ou pelo *facebook*.

Considerações finais

Ir além da ideia simplista de que é na escola que o professor ensina e o aluno aprende, e pesquisar esse espaço para muito além dessa questão, expandindo esse questionamento, foram ações que despertaram atenção para as relações existentes e as diversas significações da prática docente no cotidiano escolar. Na escola acontecem as situações que darão origem a diferentes aprendizagens, tanto do aluno, quanto do professor e de todos os envolvidos nessa relação. É estudando situações cotidianas sobre as quais não tem domínio e observando diretamente seus alunos que os professores encontram respostas para suas dúvidas e incertezas.

Entende-se que as experiências que os professores vivenciam no espaço escolar são muito significativas para a construção do seu saber, pois é ali que podem encontrar soluções para os dilemas encontrados no cotidiano. As aprendizagens que ocorrem dentro da escola, o apoio dos colegas mais

experientes e as experiências compartilhadas entre eles são fortes aliados para que o professor aprenda sua docência. Essa perspectiva reforça a ideia de que as soluções para os dilemas enfrentados serão encontradas somente na medida em que os esforços estiverem voltados para uma prática colaborativa e compartilhada entre os pares. Assim, o professor precisa sair de uma prática de atuação isolada e buscar apoio na parceria com o outro.

Os teóricos ressaltam que aspectos importantes para uma nova ação educativa, voltada para a mudança, encontram-se a partir dos processos de abertura para reflexões, que mobilizam um novo olhar sobre as ações sobre a prática docente. Os estudos revelam ainda que os saberes necessários para se aprender a ensinar advêm de várias fontes: da aprendizagem formal; do conteúdo da matéria; do olhar atento aos alunos; do compartilhamento das próprias experiências com os colegas; e, do contato com profissionais da área e pessoas mais experientes. Ressaltam que os anos de experiência na docência são importantes para dar segurança e tranquilidade aos professores, que conseguem assim criar um repertório a partir do domínio e da antecipação das ações educativas em sala de aula. No entanto, reforçam a ideia de que de nada adianta a experiência dos anos na docência, se o professor não estiver aberto às novas experiências, buscando constante reflexão constante sobre a prática e observando com atenção a realidade de suas turmas, que é sempre diferente a cada ano.

Pensar a formação docente significa pensar em um processo que não funciona de forma linear e que não tem prazo de validade. A ela se atribui uma variação que se estende ao longo da carreira de forma ininterrupta. Assim, há que se criar espaço dentro da escola que permita ao professor troca de experiências e discussões sobre questões que surgem no decorrer da execução da prática docente. Esse espaço, portanto, é essencial para que os professores avancem no seu conhecimento e garantam uma aprendizagem de qualidade aos alunos.

É necessário e importante que esse espaço específico e próprio dentro da escola tenha como objetivo maior a troca de experiências e aprendizagens e que tenha seus conteúdos organizados a partir de um verdadeiro diagnóstico das necessidades do professor. Isso para oferecer uma formação continuada ampla, centrada nas reais demandas de formação, bem como para avaliar cons-

tantemente as práticas formativas ligadas às reais necessidades formativas do professor.

As mudanças que tanto se pretendem na educação só serão viabilizadas por meio de consistência entre teoria e prática, com o intuito de divulgar experiências individuais e coletivas, estando o professor disponível às mudanças e aos diferentes métodos de trabalho. Faz-se necessário que todos se sintam responsáveis diretos por relacionar as aprendizagens teóricas e as vivências e observações práticas da atuação como elementos facilitadores da aprendizagem docente.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. R; PLACCO, V, M, N, S; SOUZA, V, L, T. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Cadernos de Pesquisa**. Vol.42, n.127, p.754-771, set/dez, 2012.

ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. Porto Alegre: **Educação**, v.33. n.3, p.174-181, set/dez 2010.

CANÁRIO, R; A escola: o lugar onde os professores aprendem. **Revista de Psicologia**, São Paulo: Revista do programa e estudos de pós-graduados PUC/SP, 1998, 6, 1º semestre, p.9-27.

CUNHA, R, C, O, B. e PRADO, G. V. T. Formação centrada na escola, desenvolvimento pessoal e profissional de professores. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n.28, p.101-11, jan/jun. 2010 SP, Brasil.

DAVIS, C. L. F. NUNES, M. M. R. *et al.* Formação continuada de professores em alguns estados e municípios do Brasil. **Cadernos de Pesquisa**. Vol. 41, n. 144, São Paulo, set/dez. 2011.

FRANÇA, V, D, C. MARQUES, M, A, R, B. A relação teoria e prática nos estudos das HTPC: possibilidades de formação continuada da docência centrada na escola. **Plures Humanidades**. Ribeirão Preto, v.13, n.2, p.275-290, jul/dez, 2012.

GARCIA, C, M. A Formação de Professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In NÓVOA, A.(Org) **Os Professores e a sua formação**. Portugal: Dom Quixote, 1992, p.52-75.

_____. O Professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. Vol 02, n.03, Belo Horizonte, p.11-49, ago/dez, 2010.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A.(org.) **Vidas de professores**. 2.ed. Portugal: Porto Editora, 2000, p. 31-61.

MARCELO, C. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender e ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, n. 9, p. 51-75, set/out/nov/dez. 1997.

NÓVOA, A. (Org) Os professores e a sua formação. In. NÓVOA, A, **Formação de professores e profissão docente**. Portugal: Dom Quixote, 1992, p.15-33.

SÃO JOSÉ DOS CAMPOS. **Lei Complementar nº 454, de 8 de dezembro de 2011**. Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Vencimento do Magistério Público Municipal – PCCVM, e dá outras providências. São José dos Campos: DOE, 2011.

SÃO PAULO. **Lei Complementar nº836, de 30 de dezembro de 1997**. Institui Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os integrantes do Quadro de Magistério da Secretaria da Educação e dá outras providências correlatas. São Paulo: DOE, 1997.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no Magistério. **Educação & Sociedade**. Ano XXI, nº 73, dezembro/00, p. 209-244.

VAILLANT, D; MARCELO C. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Ed. UTFPR. 2012, 242 p.

METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM

Renato José Fernando
Mariana Aranha de Souza

Introduzindo a discussão sobre Metodologias Ativas de Aprendizagem

Abordar a temática das Metodologias Ativas de Aprendizagem se configura em um desafio, exatamente por colocar em questão a dinâmica que ocorre no interior das salas de aula e que envolve os processos de ensino e de aprendizagem. Estudos que envolvem tanto o ensino quanto a aprendizagem não são novos. Freire (1997) já apontava a necessidade de se olhar para esta relação desde a década de 1960. Vygotsky (2010) já chamava a atenção para isso na década de 1920. Simon et al. (2014) afirmam que o processo pedagógico tem em sua tradição o ensino com foco no professor, com uma representação de que o verdadeiro conhecimento vem do professor e é transmitido para que o aluno possa memorizá-lo. Esta ideia se fundamenta na crença de que, nas relações educativas, o professor assume o papel de detentor do saber e o aluno de “tábula rasa”, termo fortemente criticado por Freire (1997). Para este autor, os processos de ensino e aprendizagem deveriam superar esta crença, transformada erroneamente em prática, e progredir para processos de relação dialógica, na qual professores e alunos pudessem estabelecer relações de respeito e mediação, em que ambos aprendessem juntos.

Vygotsky (2010) aponta que o papel do professor vai muito além da transmissão de conhecimentos. Ele rumo a permitir que o próprio aluno construa seu conhecimento:

Já indicamos que o mestre atua no papel de simples fonte de conhecimentos, de livro ou de dicionário de consulta, manual

ou demonstrador, em suma, atua como recurso auxiliar e instrumento de educação. É fácil perceber que é exatamente esse aspecto do trabalho do mestre [...] o que constituía na velha escola nove décimos do conteúdo do trabalho do mestre. Atualmente, esse papel vai sendo cada vez mais reduzido a zero e substituído de todas as maneiras pela energia ativa do aluno, que em toda a parte deve não viver do alimento que o mestre lhe fornece mas procurar por conta própria e obter conhecimentos, mesmo quando o recebe do mestre (VYGOTSKY, 2010, p. 447).

Simon et al. (2014) se reportam as ideias de Vygotsky (2010), ao anunciarem que surge uma tradição de pedagogias que entende o estudante como um ser ativo em seu desenvolvimento de aprendizagem, mudando o foco do ensino do professor para o aluno, fundamento essencial que alicerçam as Metodologias Ativas de Aprendizagem. Dentre as escolas que assumiam esse modelo, destaca-se a escola pedagógica de John Dewey, que pensava de forma pedagógica tendo a educação fundamentada no método ativo da busca pelo conhecimento por meio do aluno. Os autores retratam que Dewey acreditava que a educação vista desta forma, possibilitaria a formação de cidadãos competentes e criativos para gerir sua própria liberdade. Por este motivo, a pedagogia de Dewey é denominada como a expressão da democracia na educação e, portanto, é vista como transformadora, que objetiva o desenvolvimento de indivíduos com capacidade para serem produtivos e criativos em uma sociedade democrática.

Esta perspectiva aponta que há um sentido para os processos de ensino e aprendizagem, como o apontado por Freire (1997). Para este autor, estes processos caminham para o sentido da formação do sujeito (aluno e professor) e, por isso devem considerar o que deve ser aprendido, ou seja, os conteúdos, mas também as formas como se aprende (as metodologias) e os conteúdos sociais que envolvem os sujeitos, os conteúdos e as metodologias:

É nesse sentido que reinsisto em que **formar** é muito mais do que puramente **treinar** o educando no desempenho de suas destrezas, e porque não dizer também da quase obstinação com que falo do meu interesse por tudo o que diz respeito aos

homens e às mulheres, assunto de que saio e a que volto com o gosto de quem a ele se dá pela primeira vez (FREIRE, 1997, p. 15 – grifos do autor).

A perspectiva de uma formação mais integral do aluno, a partir do que sugere Freire (1997), alicerça os fundamentos das Metodologias Ativas de Aprendizagem, no sentido de criar estratégias para que os estudantes não se coloquem mais em uma posição passiva diante do conhecimento, ao contrário, que se posicionem de forma ativa. Sob essa perspectiva, há que se considerar o elemento de “aprender a aprender”, constructo que se tornou um lugar comum das reformas curriculares brasileiras. Este conceito do “aprender a aprender” enfatiza a capacidade do estudante em buscar seu próprio conhecimento, destacando-se como um dos pilares da “Educação para o século XXI”, a partir do “Relatório Delors”¹ da UNESCO.

Simon et al. (2014) citam o Professor Pedro Demo que esclarece que o “aprender a aprender” é originado pelo “*do it yourself*” (faça você mesmo) da cultura nórdica. Os autores relatam que Demo enxerga o “aprender a aprender” como sendo a espinha dorsal das Metodologias Ativas de Aprendizagem.

Esta questão se aproxima do que Vygotsky (2010) já anunciava como sendo um elemento fundamental para os processos de construção do conhecimento, o que, para ele, se configura como este processo de “aprender a aprender”. Para o autor:

O próprio aluno se educa. Uma aula que o professor dá em forma acabada pode ensinar muito, mas educa apenas a habilidade e a vontade de aproveitar tudo o que vêm dos outros sem fazer nem verificar nada. Para a educação atual, não é tão importante ensinar certo volume de conhecimento quanto educar a habilidade para adquirir esses conhecimentos e utiliza-los. E isso se obtém apenas (como tudo na vida) no processo de trabalho (VYGOTSKY, 2010, p. 448).

¹ Relatório criado para a UNESCO pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenada pelo político francês Jacques Delors. Neste relatório são abordados ‘**Os quatro pilares da Educação**’: **aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver juntos**.

Vygotsky (2010) acreditava que os processos de ensino e aprendizagem deveriam se dar por meio dos processos de trabalho. Para o autor, esta era uma estratégia fundamental para o aluno se colocar na posição de protagonista, de responsável pela construção do seu próprio conhecimento. A partir dessa crença, cabe considerar o que diz Freire (1997, p. 52) sobre esta questão. Para ele: “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

Nesse sentido, espera-se que o docente também compreenda seu papel no processo de aprendizagem dos alunos sob uma perspectiva ativa. Essa questão não é questão nova, como já afirmado anteriormente. Se Freire (1997) já anunciava esta condição a partir da década de 1960, Vygotsky (2010) já insistia nesta condição entre as décadas de 1920 e 1930. Para este último, “a mais importante exigência que se faz a um professor nas novas condições é a de que ele deixe inteiramente a condição de estojo² e desenvolva todos os aspectos que respiram dinamismo e vida” (VYGOTSKY, 2010, p. 449).

Interdisciplinaridade e Autonomia: conceitos necessários à uma Aprendizagem Ativa

Ao considerar o papel do professor nos processos de construção do conhecimento, há que se compreender também qual a concepção que se tem do que seja o conhecimento. Sobre isso, Borochovicus e Tortella (2014) citam Japiassu (1976), afirmando que há a necessidade de um pensamento crítico sobre a estruturação do conhecimento, o que para os autores se dá por meio da interdisciplinaridade. A interdisciplinaridade abrange a associação, contribuição, cooperação, complementação e integração entre as disciplinas, e os docentes precisam

²“O 'Homem do estojo' de Tchêkhov ou o seu personagem, que repete eternamente 'O Volga desembarca no mar Cáspio, o cavalo come areia e feno' é horrível porque representa o modelo acentuado de total ausência de personalidade, do sentimento e do pensamento que desapareceram em definitivo. A constatação de que o Volga desemboca no Cáspio é um fato científico extraordinariamente importante e de imenso significado educativo, mas o cômico não está nisso. O cômico está em que esse fato se tornou um estojo que envolve o homem, devorou uma vida inteira, devido a isso o homem deixou de existir inteiramente, sobre esse tipo de professor de estojo, uma antiga comédia diz que a verdade não é uma coisa tão inteligente se os seus arautos são tolos em sua maioria. O que aqui se expõe em forma caricaturada representa, no fundo, o traço permanente do mestre enquanto ele ainda for instrumento da educação” (VYGOTSKY, 2010, p. 448-449).

socializar seus conhecimentos, assim como suas experiências e visões do mundo (FAZENDA, 2003; GARCIA, 2004).

Ao considerar a perspectiva interdisciplinar de estruturação do conhecimento, BorochoVICIUS e Tortella (2014) apontam que o professor interdisciplinar deve dominar a teoria e a prática da sua disciplina e, além disso, demonstrar uma base para colaborar na conexão dos saberes de várias disciplinas e ser capacitado para compreender e descobrir as relações de interdependência das disciplinas. O autor reitera que esse professor detém uma habilidade para trabalho em grupo, explorando assuntos de interesse comum e atuando em projetos compartilhados. Sobre isso, Fazenda (2003) aponta que é preciso evidenciar os pontos de interligação entre as disciplinas, compreendendo-as como parte de um todo maior, o próprio conhecimento. Para a autora, este movimento se dá na medida em que os docentes dialogam e estabelecem parcerias em função de um objetivo comum e, coletivamente, se dispõem a evidenciar onde estão as fronteiras entre uma e outra e, onde, portanto, ocorrem as possibilidades de diálogo interdisciplinar.

De igual modo, BorochoVICIUS; Tortella (2014) apontam que, além de uma concepção interdisciplinar do conhecimento, o professor precisa ter clareza do conteúdo a ser ensinado, uma vez que consideram um pressuposto essencial da interdisciplinaridade: ela se fundamenta na disciplina. Os autores consideram não somente a natureza conceitual dos conteúdos para tratá-los sob a perspectiva das Metodologias Ativas, mas também as dimensões procedimental e atitudinal, a exemplo do que trata Zabala (1998).

Quando nos perguntamos “o que o aluno precisa saber?”, “o que o aluno precisa fazer?” e “como o aluno precisa ser?”, estão sendo contempladas de modo respectivo as aprendizagens de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais.

Nesse sentido, o conteúdo conceitual pode ser definido como o conhecimento de um conjunto de acontecimentos, eventos, ocorrências, dados e fenômenos tangíveis. Para ensinar esses conteúdos conceituais é permitido que se trabalhe de uma forma expositiva, mas evitando excessos de informação, com estudos individualizados que estimulem o desenvolvimento de exercícios e prova,

impedindo que as aprendizagens se separem da prática de utilizar o conhecimento em diversos contextos.

Já o conteúdo procedimental é formado por um conjunto de atitudes ordenadas e voltadas a um objetivo, como normas, técnicas, critérios, planos, procedimentos e habilidades. São ações compreendidas no ato do fazer, que não são oportunizadas para os alunos no método de ensino expositivo (ZABALA, 1998). BorochoVICIUS e Tortella (2014) salientam que é preciso uma prática contínua destas ações quantas vezes forem necessárias para que os discentes dominem o conteúdo, mas alertam que apenas a repetição, não gera resultados satisfatórios. O método mais adequado para trabalhar com os conteúdos procedimentais é a de possibilitar auxílio aos alunos durante as diferentes ações, minimizando este apoio de forma gradativa com atividades de trabalho independente, possibilitando que demonstrem suas competências relativas ao conteúdo aprendido.

Por fim, o conteúdo atitudinal corresponde aos valores, como preceitos ou juízo de conduta, ética, atitudes e regras de comportamento a serem adotados perante a sociedade e é formado por elementos cognitivos, afetivos e comportamentais. Os autores citam como exemplo de conteúdos atitudinais: a solidariedade, o respeito ao próximo, diálogo com os professores e demais alunos, comprometimento, correto uso da liberdade e a colaboração.

BorochoVICIUS; Tortella (2014, p. 271) relatam que essas “atitudes podem ser aprendidas em diferentes graus, sendo o primeiro por simples aceitação do conhecimento, o segundo pela reflexão e conformidade e o terceiro grau pela interiorização e aceitação como base da sociedade que se vive”. A participação ativa do aluno demanda um comprometimento que provoque a ele ser protagonista de sua própria aprendizagem, formulando propostas de convivência e estando no controle dos processos e resultados (ZABALA, 1998).

O trabalho com Metodologias Ativas de Aprendizagem exige do docente clareza nas questões que fundamentam sua prática, compreendendo-a como uma estratégia que possibilita a articulação entre a teoria e a prática. A questão fundamental está no que Freire (1997, p.38) afirma como sendo “a corporeificação das palavras pelo exemplo”. Para este autor, não adianta um discurso progressista se a prática é tradicional. A mesma reflexão é dispendida por

Vygotsky (2010) e Ausubel (1960). A educação e os modelos de ensino e aprendizagem precisam traduzir uma coerência interna entre o que dizem que fazem (ou que deve ser feito) e o que fazem verdadeiramente.

O professor que realmente ensina, quer dizer, que trabalha os conteúdos no quadro da rigorosidade do pensar certo, nega, como falsa, a fórmula farisaica do “faça o que mando e não faça o que eu faço”. Quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem. Pensar certo é fazer certo (FREIRE, 1997, p.38).

Nesse sentido, cabe refletir que outra característica essencial das Metodologias Ativas de Aprendizagem, desveladas na condição do “pensar certo” de Freire (1997), é o desenvolvimento de um estudante autônomo. Esta condição, também é tratada por alguns autores como o desenvolvimento de competências transversais, as quais serão tratadas mais adiante. Considera-se aqui, a discussão a respeito do que é e de como propiciar a autonomia do aluno nas atividades orientadas a partir de uma perspectiva ativa do ensino e da aprendizagem.

Vygotsky (2010) afirma que:

Até hoje o aluno tem permanecido nos ombros do professor. Tem visto tudo com os olhos dele e julgado tudo com a mente dele. Já é hora de colocar o aluno sobre as suas próprias pernas, de fazê-lo andar e cair, sofrer, dar contusões e escolher a direção. E o que é verdadeiro para a marcha – que só se pode aprende-la com as próprias pernas e com as próprias quedas – se aplica igualmente a todos os aspectos da educação (VYGOTSKY, 2010, p. 452).

Formar um aluno autônomo é a grande insistência de Freire (1997) em sua Pedagogia da Autonomia. Nesse sentido, é possível afirmar que as Metodologias Ativas convergem com a Pedagogia da Autonomia, que propõe para a educação contemporânea um estudante capaz de autogerenciar ou autogovernar o seu desenvolvimento formativo. O autor propõe uma reflexão acerca do docente

estar atento ao “bom senso” nas práticas educativas, o que de certo modo norteia as tomadas de decisão ao longo das opções metodológicas realizadas nos processos de ensino, sobretudo aqueles que envolvem as Metodologias Ativas.

Ora, se parte-se do pressuposto que as Metodologias Ativas consideram uma postura não passiva dos estudantes (ou seja, ativa), alguns elementos desse processo na prática acabam “saindo do controle total do professor”, o que invariavelmente impele para a existência de situação não planejadas, inesperadas ou inovadoras. É neste momento que ocorrem as tomadas de decisão e, para que elas sejam assertivas, o docente precisa ter clareza de quais concepções teóricas sustentam sua prática: aquela que Vygotsky (2010) critica, e que aponta o professor como “estojo”, transmissor de conhecimentos ou aquela que o mesmo autor e Freire (2010) sustentam e que apontam o docente como mediador das aprendizagens e facilitador do processo de construção do conhecimento pelo aluno. A isso, Freire (1997) afirma:

Meu bom senso me diz. Saber que devo respeito à autonomia, à dignidade e a identidade do educando e, na prática, procurar a coerência com este saber, me leva inapelavelmente à criação de algumas virtudes ou qualidades sem as quais aquele saber vira inautêntico, palavreado vazio e inoperante. De nada serve, a não ser para irritar o educando e desmoralizar o discurso hipócrita do educador, falar em democracia e liberdade mas impor ao educando a vontade arrogante do mestre (FREIRE, 1997, p.69).

Mitre et al (2008) afirmam que as evoluções e transformações que buscam a autonomia do educando, serviram como fatores motivadores para a criação de novos métodos de ensino, que tem como foco a formação e o desenvolvimento de profissionais independentes, capazes de serem críticos e formar opiniões. Sendo assim, podemos afirmar que as Metodologias Ativas se apresentam como um processo que estimula os estudantes a executarem atividades que demandam uma reflexão de ideias e busque o aperfeiçoamento da capacidade em desenvolver estas atividades.

Desta forma, percebe-se que a aplicação de Metodologias Ativas leva o estudante a refletir durante e sobre o seu desenvolvimento de trabalho e a modificar a sua realidade, além de despertar em si o senso crítico e a procura por transformações em sua relação consigo mesmo, com o usuário e com a comunidade como um todo (PEDROSA et al., 2011). Por estes motivos, o estudante entende que estes novos métodos são instrumentos que se fazem necessários e significativos para expandir suas capacidades e possibilidades de aprendizagem.

Ao considerar o desenvolvimento da autonomia do estudante, tendo como objetivo sua formação integral, é necessário que o professor tenha clareza de sua intenção educativa. Ele deve dominar conteúdos disciplinares, em suas três perspectivas (conceitual, procedimental e atitudinal), considerando as relações interdisciplinares existente no conhecimento. Como afirmam Siqueira et al. (2006) apud Carneiro et al. (2010), esta reflexão é fundamental quando se pretende utilizar uma metodologia de aprendizagem que procure aproximar o aluno da realidade concreta que o circunda, o que é essencialmente um dos principais objetivos das Metodologias Ativas de Aprendizagem. Para os autores, é fundamental que se considere a abordagem interdisciplinar do conhecimento no sentido da inserção de profissionais, a serviço da sociedade, que tenham vistas em aprimorar, além de habilidades teórico-técnicas, o desenvolvimento de competências sociais e pessoais, instigando a avaliação e a prática da autocrítica contínua no processo educativo.

Problem Based Learning

O *Problem Based Learning (PBL)*, ou Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) é considerada uma Metodologia Ativa de Aprendizagem por permitir que o aluno incorpore um papel mais ativo durante as atividades de ensino. Nesta proposta, além do trabalho com os conteúdos escolares, as atividades de docência são planejadas de forma que exista também um trabalho com o que se denomina de competências transversais, ou seja, competências e habilidades que permitem que os alunos utilizem o máximo de conhecimentos possíveis para, de fato, resolverem problemas. Nesse sentido, o PBL incorpora os fundamentos da

Interdisciplinaridade, uma vez que parte-se do pressuposto que uma disciplina ou uma única área do saber não são suficientes para ser resolver problemas complexos. Há que se estar atento às intersecções existentes entre os diversos campos do saber para que os problemas sejam resolvidos.

Simon et al. (2014) declaram que o PBL (*Problem Based Learning*) é um método com foco no estudante, criado na Universidade de *McMaster*, no Canadá, no fim dos anos 1960. O PBL tem como objetivo a aprendizagem significativa, a partir do conhecimento prévio dos estudantes e instigando sua curiosidade e criatividade. Os autores reiteram que o PBL aborda problemas com uma estrutura prévia, estipulando para cada problema, objetivos de aprendizagem bem estabelecidos, facilitando a integração dos diferentes conteúdos curriculares.

Os autores destacam que é possível estruturar problemas com uma complexidade necessária com base em experiências reais dos educadores e educandos, buscando contextualizar esta aprendizagem para que seja mais significativa, evitando o risco de estruturar problemas de forma artificial, desviando-se da complexidade dos problemas reais, em que diversas dimensões se articulam e pedem uma resposta criativa dos futuros profissionais. Esta forma de trazer problemas para o universo da sala de aula não é uma perspectiva recente. Freire (1997) já afirmava que:

Por que não aproveitar a experiência que tem os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? [...] Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina [...]? Por que não estabelecer uma necessária intimidade entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles tem como indivíduos? (FREIRE, 1997, p. 33-34).

Freire (1997) insistia que o professor deveria trazer problemáticas reais para o contexto da sala de aula, de forma a permitir que os alunos pudessem analisa-lo,

confrontar diferentes estratégias para a sua resolução, interagir com outros alunos e com o próprio professor, de forma a não se tornarem “alienados”, mas conscientes de todas as variáveis possíveis para o enfrentamento dos problemas, inclusive aquelas de natureza ideológica, política e social. Sob esta mesma perspectiva, BorochoVICIUS e Tortella (2014) esclarecem que o PBL tem entre seus objetivos atender as necessidades dos discentes, dos docentes e também da sociedade.

Para os autores, a sociedade é beneficiada, por receber um profissional para o mercado de trabalho apto a buscar soluções adequadas à realidade e às suas necessidades, visto que o mercado está cada vez mais competitivo, com uma concorrência dentro de um cenário globalizado que passa por rápidas mudanças no mundo do trabalho.

Quanto aos discentes, o PBL possibilita que os estudantes busquem soluções para os problemas ligados a sua futura área de atuação, estimulando a pesquisa e tornando-os capazes de aprender a aprender, sendo críticos e tomando decisões. Já em relação aos docentes, incentiva a pesquisa e a busca pela interdisciplinaridade, conectando o que está sendo ensinado com uma gama de informações necessárias aos futuros profissionais.

É importante ressaltar que BorochoVICIUS e Tortella (2014) reiteram que o PBL evidencia que as situações-problema devem ser trabalhadas de modo interdisciplinar. Os autores sugerem que exista uma reformulação curricular nos cursos, de forma que se “desmonte” as disciplinas sequenciais em direção a um curso organizado por Áreas de Conhecimento. Para eles, inúmeras pesquisas indicam que não haverá nem descaracterização do currículo e muito menos prejuízo acadêmico aos alunos. Ao contrário, a efetivação do PBL em disciplinas do Curso permitirá que os docentes reflitam sobre as possibilidades de sua reorganização, considerando os conteúdos necessários às aprendizagens dos alunos, as competências a serem desenvolvidas, as relações interdisciplinares referentes às temáticas abordadas e o impacto social, ideológico e político desta reorganização.

BorochoVICIUS e Tortella (2014), por outro lado, declaram que apesar da intenção dos professores em trabalhar de forma interdisciplinar, existe um problema relacionado quanto à falta de tempo dos docentes para compreender

todas as situações-problema existentes em um curso. Os autores sugerem a criação de uma situação-problema que seja empregada em mais de uma disciplina, cada uma focando os estudos em sua área e que os professores trabalhem juntos ao início dos semestres, possibilitando o aperfeiçoamento e a elaboração de novas situações-problema.

Nesse sentido, os autores apontam que o PBL se fundamenta também nos conceitos oriundos da psicologia cognitiva, descrita como uma forma de aprendizagem e instrução colaborativa, construtivista e contextual. Nesta abordagem, o conhecimento é compreendido como algo a ser construído pelo aluno e não transmitido pelo professor, como já defendiam Vygotsky (2010), Freire (1997) e Ausubel (1960), por exemplo. Por outro lado, é fato que muitas Universidades e algumas Escolas de Educação Básica, partindo deste pressuposto, estão incorporando em suas práticas educativas as Metodologias Ativas de Aprendizagem e, dentre elas, o PBL, como uma possibilidade de tornar o aprendizado mais significativo e dinâmico. No entanto, há que se considerar também que a descrição e socialização das práticas envolvendo PBL ainda são recentes no universo acadêmico. Nesse sentido, para compreender, o PBL (*Problem Based Learning*), tal como sua aplicabilidade em sala de aula, foi essencial que houvesse uma busca dispendiosa para alcançar uma literatura capaz de suportar a discussão sobre o trabalho a ser desenvolvido.

O que dizem as pesquisas sobre o PBL

Realizou-se uma revisão dos resultados de pesquisas recentes sobre o PBL (*Problem Based Learning*), compreendendo-o a partir das características das Metodologias Ativas de Aprendizagem e da própria Interdisciplinaridade. Esta revisão de literatura foi realizada entre os dias cinco de julho do ano de dois mil e dezesseis (05/07/2016) a sete de julho do mesmo ano (07/07/2016), por meio de busca eletrônica de produção científica indexada na base de dados da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO). Por serem assuntos discutidos há pouco tempo, não houve delimitação quanto ao período de tempo das publicações,

sendo aceitas publicações nacionais e internacionais, com idioma em Português e Inglês, envolvendo artigos, dissertações e teses.

No Quadro 1 aparecem descritos os dados utilizados e as publicações selecionadas, em termos quantitativos, que apresentam relação direta com os objetivos da pesquisa e apresentam o resultado de pesquisas envolvendo o PBL e seus fundamentos, como a Interdisciplinaridade e a Aprendizagem Ativa e Significativa (o critério utilizado para seleção dos artigos foi a leitura dos resumos).

Quadro 1: Panorama das Pesquisas sobre *Problem Based Learning*, Metodologias Ativas de Aprendizagem e Interdisciplinaridade

DESCRITOR	PUBLICAÇÕES (sem delimitação de período)	PALAVRA ADICIONADA	TOTAL	ARTIGOS SELECIONADOS
Aprendizagem	1547	Problemas Significativa	202 123	10 6
Interdisciplinaridade	238	Problemas	24	5
PBL	4	Aprendizagem	2	1
Metodologias	2	Interdisciplinaridade	11	1
Metodologias	65	Aprendizagem	19	3

Para fins de análise, apresentam-se três artigos que tratam das questões que envolvem a metodologia ativa PBL e a interdisciplinaridade, a partir de uma relação entre teoria e prática, no sentido de compreender os fundamentos teóricos utilizados nas pesquisas, os procedimentos metodológicos adotados e a correlação expressa com o uso das metodologias e o papel dos docentes nesse processo.

O primeiro artigo, “Análise do desenvolvimento de competências gerenciais na construção civil através do modelo da Aprendizagem Baseada em Problemas adaptado ao contexto organizacional” (MARTINS; NEVES; MACEDO, 2014), apresenta a necessidade da formação de engenheiros com perfis diferenciados, que atendam uma nova demanda de mercado.

Os autores destacam que os engenheiros devem apresentar não somente a competência técnica em sua área de atuação, mas também, competências transversais e de gestão. Afirmam que tais competências transversais e de gestão se configuram em ser inovador, ter foco no cliente, saber planejar e controlar um

projeto, gerenciar os sistemas de gestão da qualidade, enfatizar projetos sustentáveis, tudo isso sem perder a visão humanista.

Martins, Neves, Macedo (2014) procuraram identificar quais eram as competências desenvolvidas em uma empresa construtora com o processo de implantação da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) adaptada ao contexto organizacional. Para eles, a utilização da ABP adaptada ao contexto organizacional justifica-se pelo fato de a empresa estudada querer investir na capacitação de seus engenheiros gestores de obra o mais próximo de seu contexto de atuação, ou seja, em seu próprio ambiente de trabalho, compartilhando as experiências entre si e discutindo a forma como executam suas atividades. Assim, eles podem identificar os conceitos discutidos e relacioná-los à realidade da organização.

Após a aplicação do ABP na empresa, os autores analisaram os resultados da pesquisa e os aspectos organizacionais da empresa. Identificaram que as atividades gerenciais estão sofrendo um impacto, pois os gerentes deveriam se preocupar com o processo da solução dos problemas, e não com o resultado. Necessitavam ver o problema como fazendo parte da solução. Observaram então, que a ABP potencializou as competências referentes ao trabalho em equipe, liderança de grupo, comunicação, resolução de problemas, gerenciamento de conflitos, disseminação da informação e pensamento sistêmico, competências essas que se sobressaem e são mais indicadas de se trabalhar em projetos educacionais realizados pelo método ABP.

No segundo artigo, a pesquisa apresentada teve como objetivo, analisar como a Aprendizagem Baseada em Problemas promove o desenvolvimento da autonomia do aluno no processo de aprender a aprender. Sob o título de “Autonomia do graduando em enfermagem na (re)construção do conhecimento mediado pela aprendizagem baseada em problemas” (CAMPOS; RIBEIRO; DEPES, 2014), o artigo relata que uma das mudanças relacionadas ao conhecimento foi a possibilidade do saber em enfermagem ser (re)construído de forma individual e coletiva no grupo tutorial.

Os autores explicam que esse processo iniciou-se com o reconhecimento da importância dos saberes e experiências prévias dos alunos, oriundos de base empírica e adquiridos por meio de vivências, e do contato com a realidade. Estes

conhecimentos foram compartilhados entre os colegas durante as discussões que percorreram as etapas da identificação dos termos desconhecidos; definição dos problemas; *brainstorming*; e sistematização das hipóteses; que correspondem aos primeiros quatro passos da operacionalização da ABP.

Campos, Ribeiro, Depes (2014, p. 822) salientam que o ensino da realidade concreta associada aos conteúdos ministrados nas disciplinas deve ser proposto com o intuito de constituir uma “intimidade entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social deles como indivíduos”, portanto, o professor precisa respeitar o saber de pura experiência do aluno, bem como estimular sua capacidade criadora e indagadora.

Sobre a aprendizagem significativa, os autores afirmam que “a proposta da ABP vai ao encontro deste importantíssimo aspecto, considerado na pedagogia libertadora de Freire. Ao trabalhar com casos fictícios que retratam a realidade, o aprendizado dos alunos torna-se significativo.” (CAMPOS; RIBEIRO; DEPES, 2014, p. 821).

Outro aspecto importante ressaltado pelos autores, no procedimento de aprender a aprender favorecido pela ABP, é a busca e a teorização por conceitos do problema fictício. Nesta fase, os alunos devem ser provocados e estimulados a pesquisarem livros, periódicos, jornais, revistas, internet, profissionais e experts sobre os temas. Cabe ao tutor nesta fase, o imprescindível papel de incentivar, pois se a estratégia de teorização falhar, os alunos podem perder a autoconfiança e passarem a sofrer um desestímulo com esta metodologia.

Quanto aos conceitos de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, (CAMPOS; RIBEIRO; DEPES, 2014, p. 823) afirmam que “a ABP se mostra como uma potente metodologia, capaz de subsidiar a composição de um currículo integrado” e complementam que na abordagem complexa, o conhecimento fragmentado e constituído de forma isolada é insuficiente, pois é necessário contextualizá-lo para que tenha sentido. Com isso, a interdisciplinaridade na Enfermagem e Saúde, para os autores, instiga a primordialidade da relação dos saberes para permitir a relação da parte no todo e do todo na parte.

Nesta pesquisa, Campos; Ribeiro e Depes (2014) concluem que a possibilidade da autonomia oferecida pela ABP prepara os alunos para encarar situações

problema da realidade, levando em conta a multidimensionalidade dos fenômenos, construindo um conhecimento apropriado e pertinente, ou seja, aquele que oportuniza manipular as informações necessárias a compreensão e resolução do caso.

No terceiro artigo analisado, o foco retratado está diretamente ligado à atuação do docente na aplicação da metodologia. Este texto utiliza a terminologia da ABP em inglês, *Problem Based Learning* (PBL), com o título “Desempenho Docente no Contexto PBL: Essência para Aprendizagem e Formação Médica” (ALMEIDA; BATISTA, 2013). Os autores propuseram-se a investigar as concepções dos docentes de um curso de medicina sobre o seu papel na aprendizagem em currículos com a metodologia ativa PBL e identificar, junto a esses docentes, os aspectos facilitadores e as dificuldades vivenciadas.

Almeida e Batista (2013) apontam que:

O número de escolas que tem adotado metodologias ativas como PBL (*Problem Based Learning*) é crescente e tem repercutido no mundo e no Brasil como importante processo de ensino-aprendizagem. Tem sido gerador de intensas discussões, ocupando posições centrais nos congressos de educação médica e suscitado inúmeras pesquisas, dentre elas a importância e a diversidade de papéis que os docentes devem ser capazes de atuar (ALMEIDA; BATISTA, 2013, p. 194)

Nesta perspectiva, os autores alertam que os currículos que usam metodologias ativas como o PBL devem dispor de grupos de docentes que sejam responsáveis pelo desenvolvimento e planejamento das atividades teóricas e práticas e de outros que sejam responsáveis pela operacionalização dessas atividades. Ressaltam que as práticas individuais dos docentes relativas a conhecimento e treinamento nesta metodologia, interesse pessoal e profissional, área de formação, relação interpessoal e também dos grupos podem amplificar ou comprometer o potencial participativo, direcionando as decisões no planejamento e na execução destas atividades. Destacam a importância da concepção que os docentes devem ter do seu verdadeiro papel nas propostas curriculares que utilizam metodologia ativa.

Os autores ainda relatam que:

O PBL é praticado diferentemente em diversas instituições, mas os seus componentes centrais são preservados como característica fundamental do processo ensino-aprendizagem: ser individualizado, trabalhar em pequenos grupos, ser cooperativo, ter tutores facilitadores, ser autorregulado e utilizar problemas (ALMEIDA; BATISTA, 2013, p. 194).

Nesse sentido, os autores descrevem que, como metodologia de ensino, o PBL é uma estratégia que pode mudar a direção de toda a organização curricular de um curso, passando a depender da mobilização do corpo docente, acadêmico e administrativo da instituição, o que pode gerar alterações estruturais e trabalho integrado dos departamentos e disciplinas que compõem o currículo dos cursos. Por este motivo, torna-se necessária uma reflexão sobre a grande responsabilidade de se construir de forma permanente uma proposta de metodologia ativa e adaptá-la na perspectiva da aprendizagem problematizadora e da integração curricular.

Complementam que esta atitude mostra-se como uma tarefa desafiadora, que demanda compromisso e dedicação não só dos docentes como dos discentes, participação efetiva da gestão, apoio da instituição e parceria com outras.

É nessa rede de relações e interdependências que se busca formar um profissional com competência técnica, com valores éticos e de cuidado, visão humanística, compromisso social e, ao mesmo tempo, crítico, reflexivo, moderador e avaliador de sua aprendizagem e de seu desempenho profissional. O entendimento e interesse dos docentes e estudantes e a interação docente-docente e docente-estudante tornam-se essenciais nesse contexto (ALMEIDA; BATISTA, 2013, p. 194).

Almeida e Batista (2013), afirmam que a convivência com metodologias ativas de ensino e aprendizagem na formação médica possibilita aos participantes

(docentes, estudantes, gestores e funcionários) atuarem dentro de um ambiente de pensamentos, ações e diversas situações, que os incitem a se revelarem como verdadeiramente são, em suas ações e sentimentos, sendo diretamente participantes ou não desse processo.

Por fim, os autores apontam que a valorização dos docentes torna-se fundamental no contexto de uma formação médica com estratégia ativa de aprendizagem. Para eles, é importante reconhecer o papel do docente e compreender os processos pelos quais cada docente passa ao longo da aplicação de metodologias ativas, desde aqueles que se colocam como partícipes diretos e parceiros do processo, até aqueles outros que se denominam como simples entusiastas que se interessam pelo assunto ou apenas realizadores de atividades, apresentando-se às vezes de maneira imparcial e reservada, outras vezes resistentes, divergentes ou desacreditados da proposta. Nesse sentido, apontam que utilizar uma metodologia ativa se configura como processo, que requer envolvimento e uma disponibilidade do docente em aprender a aprender.

O último artigo escolhido, por sua vez, intitulado “Interdisciplinaridade e resolução de problemas: algumas questões para quem forma futuros professores de ciências” (SANTOS; INFANTE-MALACHIAS, 2008) apresenta uma discussão sobre a prática da resolução de problemas, tendo como base de pesquisa, um curso de Licenciatura em Ciências da Natureza, cujo objetivo é formar professores de Ciências, habilitados para ensinar conteúdos de diferentes disciplinas (Física, Biologia, Química, Astronomia, Geologia e Matemática), uma vez que “as Ciências da Natureza estudam, de maneira integrada, física, química, ciências da vida e da terra, propiciando o conhecimento da natureza como um todo”³.

Santos e Infante-Malachias (2008) iniciam a discussão apresentando uma nova disciplina denominada Resolução de problemas, que norteia o que eles denominam por projeto interdisciplinar.

No ciclo básico, com duração de um ano letivo, a grande inovação foi a criação da disciplina Resolução de Problemas, na qual os estudantes são convidados a desenvolver projetos. Os docentes atuam como tutores para um grupo de 12

³ Disponível em: <http://www.uspleste.usp.br>

alunos, os quais são, por sua vez, inclusos em grupos de 60 alunos com representantes de diferentes cursos. Com isso, humaniza-se a relação professor-aluno e abre-se um espaço privilegiado para o diálogo. (SANTOS e INFANTE-MALACHIAS, 2008, p.563).

A respeito da interdisciplinaridade abordada no trabalho, os autores relatam que a mesma consistiria em um processo de construção de conhecimento que se sobrepõe à fragmentação, à especialização e à tendência de produção de um conhecimento híbrido. Descrevem de forma contrastante as posições de alguns autores sobre a interdisciplinaridade, começando por Keesey (1998), que afirma que para a produção de uma prática interdisciplinar bastaria tratar conteúdos, métodos ou utilizar estratégias de pesquisa de diferentes disciplinas. Por outro lado, apontam que autores como Romm (1998) e Stember (1991) dão preferência por desenvolverem tipologias específicas para diferenciar práticas intra, multi, inter e transdisciplinares. Para o primeiro, a interdisciplinaridade teria como característica a investigação orientada para a reflexão, já para o segundo, a interdisciplinaridade possuiria uma prática orientada para a integração de ideias e achados de diferentes disciplinas.

Os autores ainda apresentam a visão de Newell (1997), que faz uma afirmação polêmica, ao relatar que as abordagens interdisciplinares têm sido associadas às práticas inseridas nas discussões da pós-modernidade, vinculando-se ao radicalismo político, movimento feminista e multiculturalista, no sentido de afirmar que o termo interdisciplinaridade é polissêmico e, muitas vezes, até mesmo divergente. Para eles, “Essas diferentes perspectivas atestam que existem muitos entendimentos sobre o que seria 'abordagem interdisciplinar', por vezes, conflituosos e divergentes” (SANTOS, INFANTE-MALACHIAS, 2008, p. 563).

Quanto à nova disciplina denominada “resolução de problemas”, que é tratada no artigo, os autores descrevem que é possível situá-la em três perspectivas teóricas e metodológicas: (a) as ideias da Escola Nova de Dewey, comparando com a estratégia de “aprendizagem baseada em problemas”, ou abordagem *Problem Based Learning* (PBL), que afirmam ter surgido a partir da década de 60 e que se desenvolveu nas escolas médicas americanas; (b) o passo

da problematização sugerida por Paulo Freire, por este motivo, seria parte de um sistema mais complexo de integração da prática e da reflexão para libertação do indivíduo; e (c) a atividade científica, ou seja, as estratégias adotadas pelos investigadores para produzir conhecimento científico.

Santos e Infante-Malachias (2008) alertam que estas diferentes perspectivas não podem ser simplesmente entendidas como sinônimos, pois para cada perspectiva, a resolução de problemas assumiria um papel diferenciado, atuando como um conceito que estrutura determinada estratégia didática com justificativas teóricas e práticas diferentes.

Considerações Parciais

Tratar de Metodologias Ativas de Aprendizagem exige compreender a intencionalidade teórico-prática que as sustentam, traduzidas em seus conceitos estruturantes e fundamentais, como o desenvolvimento da autonomia do estudante frente a construção do conhecimento e o papel do professor e do contexto nesse processo. No entanto, é fundamental que o discurso que sustentam estas metodologias seja observado, de fato, nas práticas educativas.

Nesse sentido, torna-se atual o pensamento de Vygotsky (2010)

No fim das contas só a vida educa, e quanto mais amplamente ela irromper na escola mais dinâmico e rico será o processo educativo. O maior erro da escola foi ter se fechado e se isolado da vida com uma cerca alta. A educação é tão inadmissível fora da vida quanto a combustão sem oxigênio ou a respiração do vácuo. Por isso o trabalho educativo do pedagogo deve estar necessariamente vinculado ao seu trabalho criador, social e vital (VYGOTSKY, 2010, p. 456).

Ao correlacionar a necessidade do trabalho do professor à própria noção de trabalho (criador, social e vital), Vygotsky (2010) permite a reflexão sobre os aspectos que envolvem a construção de sentido pelo aluno (e, consequentemente, pelo professor também) no tocante às práticas educativas. É este um dos

principais objetivos do PBL: trazer situações-problema para os processos de aprendizagem.

Sobre este aspecto, é possível afirmar que o PBL se configura como uma Metodologia que propicia a Aprendizagem dos estudantes de forma Ativa, na medida em que considera:

- (a) a estrutura das disciplinas em favor de uma abordagem interdisciplinar;
- (b) os conteúdos curriculares em suas três dimensões (conceitual, procedimental e atitudinal);
- (c) o desenvolvimento de competências nos processos de ensino e aprendizagem;
- (d) a construção da autonomia do estudante;
- (e) a capacidade de se trabalhar coletivamente em favor de um objetivo comum; e
- (f) a resolução de problemas reais, que consideram questões de ordem social, política, econômica, ideológica, etc, conectadas com o cotidiano local e global.

Justamente por estas premissas, há que se empreender um estudo ainda mais aprofundado dos pressupostos que constituem o PBL, bem como das experiências de sua aplicação, seja em escolas de Educação Básica, seja no Ensino Superior, a fim de que se criem indicadores cada vez mais precisos e, ao mesmo tempo, complexos, acerca de sua operacionalização e das possibilidades de desenvolvimento integral dos sujeitos nele envolvidos, professores e alunos.

REFERÊNCIAS

- BOROCHOVICIUS, E; TORTELLA; J.C.B. Aprendizagem Baseada em Problemas: um método de ensino-aprendizagem e suas práticas educativas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.22, n. 83, p. 263-294, abr./jun. 2014
- FAZENDA, I.C.A. **Interdisciplinaridade: qual o sentido?** São Paulo: Paulus, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- GARCIA, J. Notas sobre o professor interdisciplinar. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 5, n. 2, p. 42-57, jun. 2004

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1979.

MITRE, S.M. *et al.* **Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais**. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 13, supl. 2, p. 2.133-2.144, 2008.

SIMON, E. *et al.* **Metodologias ativas de ensino-aprendizagem e educação popular: encontros e desencontros no contexto da formação dos profissionais de saúde**. Botucatu: Education Interface, 2014

VYGOTSKY, L.S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998

PROFESSORES ENGAJADOS: CONCEPÇÕES ACERCA DA FORMAÇÃO POLÍTICA

Vidal da Mota
Marcia Maria Dias Reis Pacheco

Introdução

Investigar as concepções de professores acerca da formação política no ambiente intolerante e polarizado observado no Brasil pós-eleições presidenciais de 2014 tornou-se um desafio. “Num piscar de olhos”, a temática política revelou-se *persona non grata* e afastou sujeitos comuns das discussões desse fenómeno necessário à organização da vida em sociedade. O projeto “O professor engajado: concepções acerca da formação política” permitiu, entre outras questões, analisar as concepções de professores acerca da formação política, da contribuição dessa formação para o Desenvolvimento Profissional Docente e dos processos pelos quais professores engajados em causas e/ou instâncias de atuação política formam-se enquanto sujeitos políticos.

Alguns apontamentos sobre política

Desde o mundo antigo até a contemporaneidade, filósofos, intelectuais, pensadores, cientistas sociais e estudiosos dedicados à investigação sobre a dimensão política na existência humana e interessaram-se por questões em torno da justiça, do poder, das formas de governo, da liberdade, da participação dos cidadãos na vida pública, da decisão, da liderança, entre outras questões específicas.

Na Grécia clássica, as concepções políticas apresentavam uma envergadura tão ampla que nelas estavam intrínsecas, projetos políticos, filosóficos e peda-

gógicos para a construção de uma sociedade ideal. De acordo com Martins (1995), certo nexos entre filosofia e política perpassa toda a obra platônica de forma que os textos que compõem o “*corpus platonicum*” permitem definir política como a arte que trata do que é melhor para a alma humana. Nesse sentido, a política apresentaria duas dimensões, a da justiça e a da legislação. Ainda na Antiguidade, Aristóteles (1985) afirmava que o homem é um animal político e cívico por natureza e que o poder político, diferente do poder despótico — utilizado para governar os escravos — é um privilégio dos homens livres, os quais se apropriam do poder político para promover o seu autogoverno.

Na transição entre as Idades Antiga e Média, Santo Agostinho apresentou uma concepção política que seria fundamental à filosofia política cristã durante toda a Idade Média e encontrou pontos de convergência entre teologia e neoplatonismo. Segundo Moura (2003), na obra agostiniana a política é promotora da *pax romana temporalis* e prepara ou remete o homem para a cidade celeste; o poder político é um meio que garante o bem comum, a segurança dos cidadãos da *Civitas terrestre* e o exercício da função política. De acordo com Moura (2003), para Agostinho “o fim relativo da política é garantir a ordem, a tranquilidade e o bem comum de todos os cidadãos” (MOURA, 2003, p. 4).

No período conhecido como baixa Idade Média, mais precisamente no século XIII (d.C), Tomás de Aquino contribuiu sistematicamente para o entendimento das questões políticas vivenciadas à época e promoveu uma síntese entre o pensamento religioso cristão e as ideias aristotélicas, de forma a harmonizar fé e razão. De acordo com o pensador: “É, todavia, o homem, animal, por natureza, animal sociável e político, vivendo em multidão, ainda mais que todos os outros animais, o que se evidencia pela natural necessidade” (TOMÁS, 1995, p. 127).

No início da era moderna, Maquiavel apresentou uma tese acerca da política que sintetiza o rompimento de muitos filósofos modernos com o conceito de política predominante na Antiguidade e no período medieval. A inovação do filósofo diz respeito à análise pragmática e empírica do fenômeno político, ou seja, Maquiavel procurou descrever como os homens agiam durante os processos políticos que lhes eram contemporâneos em substituição à idealização do que deveria ser a política. Realista, Maquiavel (2010) ressalta:

[...] pareceu-me mais conveniente ir em busca da verdade extraída dos fatos e não à imaginação dos mesmos, pois muitos conceberam repúblicas e principados jamais vistos ou conhecidos como tendo realmente existido. Em verdade, há tanta diferença de como se vive e como se deveria viver que aquele que abandone o que se faz por aquilo que se deveria fazer, aprenderá antes o caminho da sua ruína do que o da sua preservação [...] (MAQUIAVEL, 2010, p. 58).

Assim, Maquiavel (2010) aponta que a política não necessariamente observa os padrões morais e a ética cristã, mas que se utiliza de uma ética própria para a realização dos seus objetivos. Por esse motivo, a passagem “os fins justificam os meios” perpetuou-se após a sua análise utilitarista do fenômeno político. Em sua obra “O príncipe” (MAQUIAVEL, 2010), o autor entende política como poder, mais precisamente como a conquista e a preservação do poder.

No instável contexto político europeu dos meados do século XIX, Marx e Engels (2011) colaboraram sobremaneira para a compreensão do fenômeno político. O conceito de política é complexo e surge interligado ao conceito de estado, que jamais é neutro. Contrariando a concepção de intelectuais de seu tempo de que seria o estado a manifestação da vontade geral, defende que seria este a manifestação do poder político que possibilita a dominação de uma classe sobre a outra, de forma que política, estado e poder emergem como expressões das lutas de classe. E, apesar da complexa e intrincada relação entre tais elementos, Silva e Bertoldo (2011) afirmam que o pensamento marxista sobre política é mais estrito, sendo tal conceito delineado como a luta de determinados grupos sociais pela sua inserção no âmbito do estado ou a luta pelo poder político — na concepção marxista, o Estado. Na obra, “Glosas críticas marginais ao artigo: o rei da Prússia e a reforma social de um prussiano” (MARX, 2011), afirma o pensador que “[...] a alma política de uma revolução consiste na tendência das classes politicamente privadas de influência a superar o seu isolamento do estado e do poder” (MARX, 2011, p. 154).

No início do século XX, um sociólogo alemão traz à tona a questão da liderança no conceito de política. Weber (1982), no clássico discurso “A política como vocação”, diferencia as formas de atuação dos sujeitos que vivem da

política (políticos profissionais) e dos sujeitos que vivem para a política (políticos por vocação). Aponta para a abrangência do conceito de política, que compreende todo tipo de liderança em ação, sem deixar de considerar, contudo, também um conceito estrito de política ao afirmar que “[...] hoje, nossas reflexões não se baseiam, decerto, num conceito tão amplo. Queremos compreender como política, apenas a liderança, ou a influência sobre a liderança, de uma associação política, e, daí hoje, de um estado” (WEBER, 1982, p. 97). Assim, certo de que não era possível definir uma associação política ou um estado pelos seus fins, mas pelos meios específicos para alcançá-los e, sendo o poder um desses meios, Weber (1982) ressalta: “[...] daí “política”, para nós, significar a participação no poder ou a luta para influir na distribuição do poder”. (WEBER, 1982, p. 98).

No contexto da polarização política entre as superpotências antagônicas Estados Unidos da América (EUA) e União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URRS), em meados do século XX, Arendt (2002) defende a liberdade como o sentido da política. A autora afirma que “[...] a política baseia-se na pluralidade dos homens. Ela deve, portanto, organizar e regular os diferentes e não os iguais” (ARENDR, 2002, p. 3) – o que significa que para ela a política não surge no homem, mas entre os homens, de forma que a liberdade e a espontaneidade seriam condições essenciais para que, na relação entre os diferentes que buscam igualdade de direitos, de fato, se tornasse possível a verdadeira política. A partir desse entendimento sobre o fenômeno político, aponta ainda: “[...] o sentido da política é a liberdade”. (ARENDR, 2002, p. 4). A originalidade da pensadora se observa principalmente na negação de que a política se caracterize pelo poder como meio para atingir qualquer fim ou como fim último da política. Por este motivo, entende que a violência seria uma ação não política ou antipolítica, necessariamente, contrária à liberdade.

Na era moderna, a noção de política enquanto espaço de exercício de poder, passou a coexistir com o conceito grego de política como realização do bem comum. Bobbio (2000), na obra “Teoria Geral da Política: a filosofia da política e a lição dos clássicos” afirma que a política é o poder que os homens exercem sobre outros homens ou até mesmo sobre a natureza. Apresenta o autor três formas de poder: o poder econômico, o poder ideológico e o poder político.

Por sua vez, Maar (2013) ressalta que, apesar da palavra política apresentar certa generalização e por vezes parecer vaga e imprecisa, a referência ao poder político, à esfera política institucional apresenta certa unanimidade. Para ele, o gigantismo das instituições políticas e a onipresença do estado possibilitam que os sujeitos se posicionem frente ao poder diariamente; entretanto desse gigantismo e dessa onipresença surgem normas que balizam a utilização do termo política e procuram determinar 'o que ela é e o que não é', cerceando no eleitor o seu ser político e atribuindo esse *status* apenas aos sujeitos eleitos. Seja pelas tentativas de delimitação do conceito de política, seja pelas de generalização, o que de fato existe são “políticas” ou, ao menos, propostas políticas que, de forma dinâmica, se entrecruzam e/ou procuram preponderar umas sobre as outras. Nesse sentido, (MAAR, 2013, p. 11) ressalta: “[...] as pessoas, no seu relacionamento cotidiano, desenvolvem políticas para alcançar seus objetivos nas relações de trabalho, de amor ou de lazer [...]”.

Na perspectiva da existência de “políticas” ou de propostas políticas, Freire (2001) vai ao encontro de Maar (2013) e contribui para desvelar as políticas educacionais em contraposição na segunda metade do século XX no Brasil. Ao propor que as escolas públicas sejam democráticas e possibilitem autonomia aos seus estudantes, o autor enfatiza o caráter “político” que a educação bancária e o seu método de ensino reproduzem. Assim sendo, a proposta freiriana de uma pedagogia para a autonomia, para a liberdade e para a formação da consciência crítica dos educandos é necessariamente uma proposta pedagógica e política que denuncia o caráter “político” das concepções pedagógicas que pressupõem-se neutras:

A educação não vira política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela é política. Quem pensa assim, quem afirma que é por obra deste ou daquele educador, mais ativista que outra coisa, que a educação vira política, não pode esconder a forma depreciativa como entende a política (FREIRE, 2001, p. 11).

Com o apontamento apresentado na obra “Educação e Política” Freire (2001), esclarece o seu entendimento acerca da politicidade da educação e toma partido

em defesa da escola pública, propondo que os movimentos populares incorporem à sua agenda a defesa por uma escola pública que,

[...] sendo pública, deve ser democrática, à altura da demanda social que dela se fará e em busca sempre da melhoria de sua qualidade. Este é também um direito e um dever dos cidadãos do Primeiro Mundo: o de se baterem por uma escola mais democrática, menos elitista, menos discriminatória. Por uma escola em que as crianças do Terceiro Mundo do Primeiro não sejam tratadas como gente de um mundo estranho e demasiado exótico. Uma escola aberta, que supere preconceitos, que se faça um centro de alegria [...] (FREIRE, 2001, p. 11).

Assim, Freire (2001) afirma que as principais questões e problemas da educação não são pedagógicas, mas políticas na sua essência. Sua proposta político-educacional de educar para a autonomia defende que a educação para a formação da consciência crítica dos sujeitos deve ser o centro da ação educativa. Por isso mesmo, sua proposta é antiautoritária, exige diálogo e a necessidade de que professores e estudantes aprendam conjuntamente. Em sua obra, “A pedagogia da autonomia”, afirma que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2002, p. 27). Com esse escrito, encerra sua trajetória de denúncia-anúncio (1997c): ao propor/anunciar uma política educativa, denuncia a existência de políticas educacionais que com ela se confrontam. Se, como aponta Maar (2013), não existe política, e sim “políticas”, com transparência, Freire (2002) demonstra que não existe política educacional, mas “políticas educacionais”.

Objetivo

Conhecer as concepções de professores engajados em causas e/ou instâncias de atuação política, que lecionam em quatro unidades do IFSP, sobre a formação política.

Método

A criação científica possui as suas especificidades na produção do conhecimento e exige necessariamente a observação de um caminho metodológico para que o conhecimento produzido seja considerado científico. De acordo com Lakatos e Marconi (2003), ao apresentarem uma noção acerca do método científico, afirmam que: “[...] o método é o conjunto de atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo”. (LAKATOS e MARCONI, 2003, p. 83).

A pesquisa, de abordagem qualitativa e de tipo exploratória considerou a população de 200 professores que ministram aulas em quatro câmpus do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo, instalados no Vale do Paraíba Paulista e, a amostra contendo 63 professores, 31,5% da população, responderam a um questionário por e-mail. Com base nas respostas foram selecionados para aprofundamento da pesquisa 08 sujeitos mais atuantes politicamente.

O projeto foi submetido ao Comitê de Ética da Universidade de Taubaté e aprovado conforme o parecer CEP/UNITAU 1.548.944. Na sequência, realizou-se o pré-teste do questionário. A coleta de dados por meio da entrevista semiestruturada. As entrevistas foram realizadas entre os meses de maio e julho de 2016. O questionário utilizado possuía 24 questões fechadas de múltipla escolha e buscou levantar o perfil sócio-demográfico e mapear a grau de participação e engajamento e/ou atuação dos professores nas mais diversas causas. O mapeamento permitiu selecionar os sujeitos que seriam entrevistados. No segundo momento da pesquisa, foram utilizadas as entrevistas com os professores enquanto instrumento de coleta de dados.

Os dados foram submetidos à análise de conteúdos proposta por Bardin (2011). Para a autora, a análise de conteúdos é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que descreve os conteúdos das mensagens por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos.

As entrevistas também foram submetidas à análise de conteúdos e posteriormente analisadas com auxílio do Software Livre *Iramutek*[®] (Interface de

R pour analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires), programa que analisa dados textuais. De acordo com Camargo e Justo (2013), o *Iramutek* possibilita a utilização de variados recursos de análise textual. Entretanto, nesta pesquisa, optou-se por utilizar apenas os recursos “nuvens de palavras” e análise de similitudes.

Resultados e discussão

A análise do perfil dos professores trás um panorama que busca situar os sujeitos no contexto mais amplo de características socioeconômicas e profissionais compartilhadas entre os indivíduos, e permite compará-los com outros grupos e/ou populações.

Os resultados da pesquisa foram parcialmente comparados com os resultados de outros trabalhos que pesquisaram o perfil dos professores brasileiros. Foram levantados dados socioeconômicos e demográficos como: Sexo, idade, estado civil, nível de formação acadêmica, área de conhecimento da formação na graduação, instituição onde trabalha, tempo de magistério, carga horária semanal de trabalho em interação direta com os alunos e remuneração salarial para fins de análise das características fundamentais a esse grupo de professores.

Os sujeitos da pesquisa por sexo

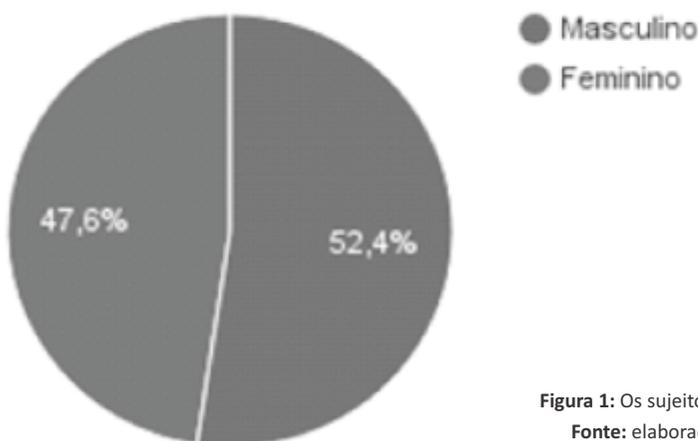
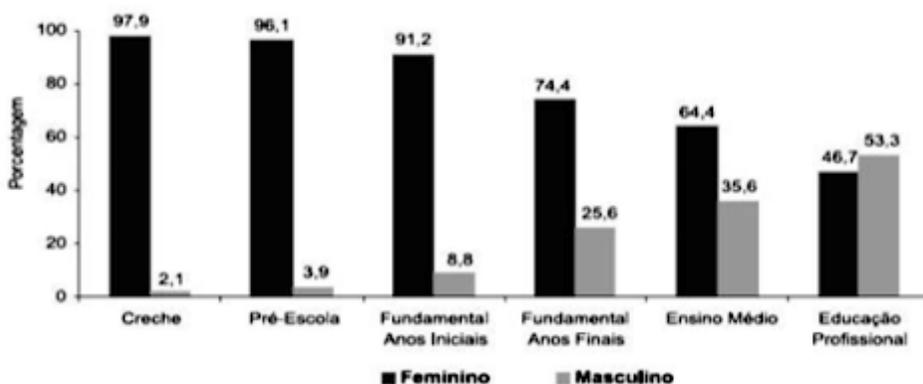


Figura 1: Os sujeitos da pesquisa por sexo.

Fonte: elaborado pelo pesquisador

Conforme Figura 1 a amostra sinaliza que a proporção entre homens e mulheres apresenta certo equilíbrio na ocupação dos cargos sendo 52% dos professores do sexo masculino e 47% do sexo feminino. Este resultado aproxima-se da média de ocupação de cargos de professores por gênero no Brasil no ensino profissional. De acordo com Gatti (2009) as mulheres ocupam 77% dos postos de trabalho como professora(s) da educação básica, porém, o nível de ensino pesquisado apresenta variações de forma que no ensino médio essa proporção se mostra mais equilibrada e no ensino profissional há proporcionalmente mais homens do que mulheres em atuação. De acordo com Rabelo e Martins (2006) a feminização do magistério significa além da presença marcante de mulheres nesta profissão, a associação de características como maternidade e sensibilidade a mesma e a sua respectiva desvalorização. Os resultados corroboram com dados observados na Figura 2 em que nota-se uma proporção inversa entre a presença feminina e níveis de ensino melhor remunerados.

Figura 2: Ocupação dos postos de trabalho como professor por sexo e nível de ensino

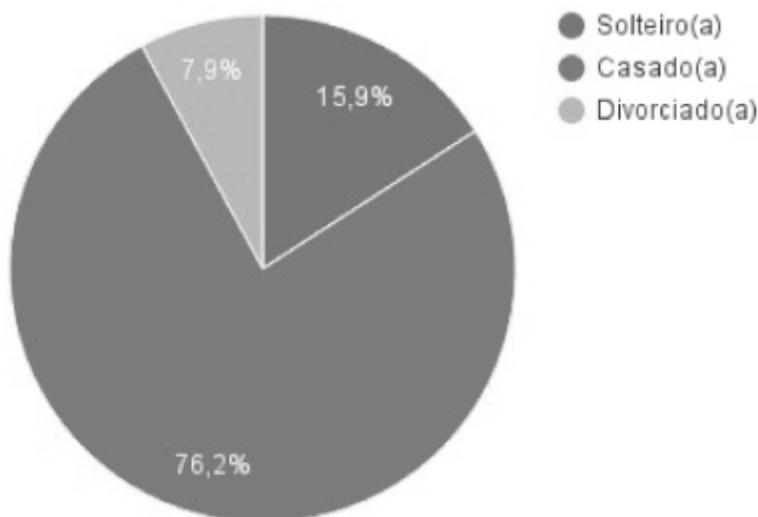


Fonte: INEP/Censo do professor (2007)

Estado Civil

Ao analisar o estado civil dos professores Figura 3, percebe-se que 76,2% declararam-se casados, 15,9% solteiros e 7,9% divorciados. Estes números apontam para uma pequena diferença entre os percentuais relacionados ao estado civil segundo dados levantados pela UNESCO (2004) acerca do estado civil dos professores no Brasil. Segundo esta organização, 55,1% dos professores do ensino básico em atividade no país declaram-se casados e, 28,3% solteiros. Na comparação entre os dados da pesquisa UNESCO e desta observamos um considerável aumento de sujeitos casados.

Figura 3: Estado Civil

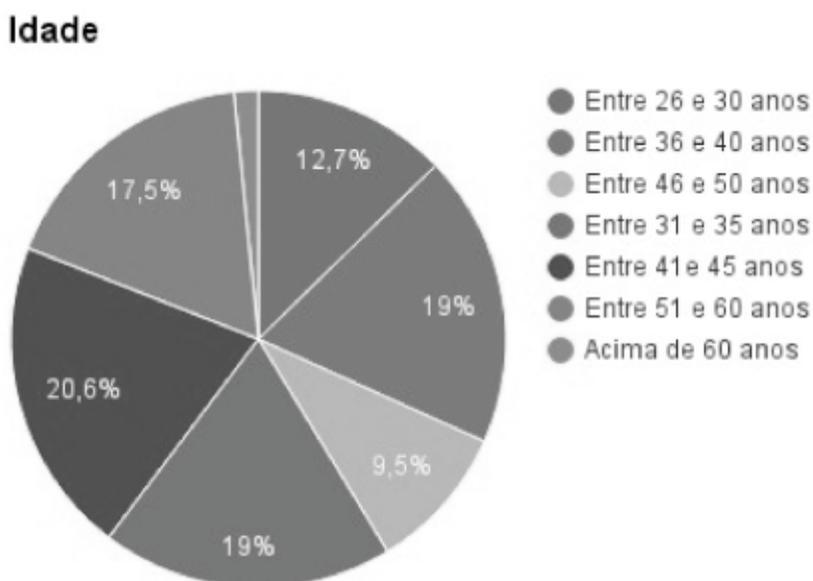


Fonte: Elaborado pelo pesquisador

Idade dos participantes

Conforme é possível perceber na figura 4 apenas 12,7% dos professores apresentam idade igual ou inferior a trinta 30 anos, 87,3% apresentam idade igual ou superior a 31 anos, sendo que desses, 20,6% apresentam idade entre 41 e 45 anos, 19% entre 31 e 35 anos, 19% entre 36 e 40 anos, 17,5% entre 51 e 60 anos, 9,5% entre 46 e 50 anos e, finalmente 1,7% possuem 60 anos ou mais.

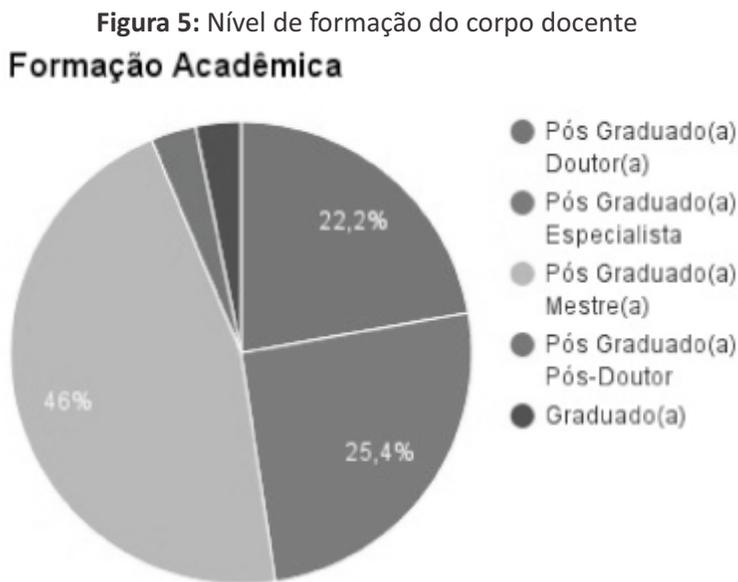
Figura 4: Idade



Fonte: Elaborado pelo pesquisador

Os resultados encontrados acerca da idade se aproximam dos números apontados pela UNESCO (2004). De acordo com esta entidade, 69,2% dos professores no Brasil apresentam idade entre 25 e 45 anos. Corroborando com os dados levantados por esta organização, 71,3% dos professores pesquisados se encaixam na faixa dos 25 a 45 anos, se aproximando muito dos padrões encontrados pela UNESCO (2004).

Nível de formação do corpo docente



Fonte: Elaborada pelo pesquisador

A Figura 5 indica que 96,8% dos professores respondentes possuem formação em nível de pós graduação, sendo que 46% dos entrevistados possuem formação *strictu sensu* de mestre, 25,4% *lato sensu* especialização, 22,2% possuem doutorado e, 3,2% concluíram os estudos no pós-doutorado. Os que possuem apenas graduação correspondem a 3,2% do total dos respondentes da pesquisa. O elevado percentual de mestres, doutores e pós doutores 69,4% observados entre os professores respondentes revela a atração que o plano de carreira EBTT, a estabilidade e os salários ofertados nessa carreira exercem sobre os profissionais da educação. De acordo com Brito e Caldas (2016) os sindicatos que representam os professores desta carreira consideram a lei 11.892/2008 que estabelece o Plano de Carreira

[...] uma conquista histórica que consolidou o acordo de 2008 entre sindicatos e o governo levando à criação da carreira de Magistério de Ensino Básico, Técnico e Tecno-

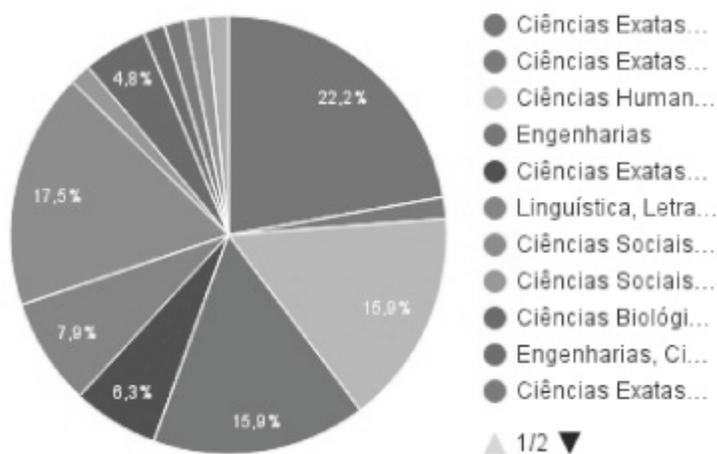
lógico – EBTT. Segundo esta visão, o acordo de criação da nova carreira de magistério garantiu definitivamente a equiparação estrutural e salarial entre as carreiras de EBTT e do Magistério Superior (BRITO e CALDAS, 2016, p. 93)

Neste sentido, o nível de formação dos professores, parece indicar certa atratividade que esta carreira exerce sobre professores com formação acadêmica mais elevada e, ainda, diferem percentualmente do nível de formação dos professores em atuação na educação básica no Brasil. Assim, 68,2% dos professores respondentes apresentam formação a nível de mestrado e/ou doutorado. Por sua vez, Gatti e Barreto (2009) apontam que apenas 38% dos professores em atuação no ensino básico no país frequentam cursos de mestrado e/ou doutorado. Considerando que a pesquisa de Gatti e Barreto (2009) referem-se aos professores que “frequentam” os cursos *strictu sensu*, a diferença percentual seria ainda mais acentuada.

Área de conhecimento da formação na graduação

Figura 6: Área de conhecimento da formação na graduação

Área de conhecimento da formação na graduação



Fonte: Elaborado pelo pesquisador

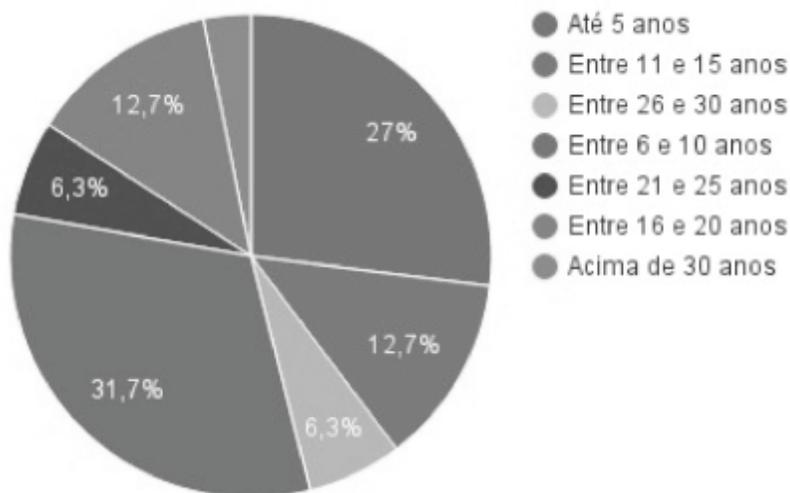
Os sujeitos da pesquisa aparecem em uma diversa relação de áreas do conhecimento da formação na graduação. Conforme os dados apresentados na Figura 6 22,2% dos professores possuem graduação na área de Ciências Exatas e da Terra, 17,5% na área das Ciências Sociais Aplicadas, 15,9% possuem graduação na área das Ciências Humanas, 15,9% na área das Engenharias, 7,9% na área de Linguística, Letras e Artes, 6,3% na área de Ciências Exatas e da Terra/Engenharias, 4,8% na área de Ciências Biológicas, 1,6% nas áreas de Ciências Sociais Aplicadas, Linguística, Letra e Artes, 1,6% nas áreas de Engenharias, Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes, 1,6% nas áreas de Ciências Exatas e da Terra, Linguística, Letras e Artes, 1,6% nas áreas de Engenharias, Ciências Humanas e, 1,6% nas áreas de Ciências Biológicas, Linguística, Letras e Artes, Ciências Exatas e da Terra e, Multidisciplinar. A análise da área, ou áreas de formação na graduação indica que 9,6% desses professores possuem graduação em mais de uma área respectivamente. Os resultados que revelam professores com formação em mais de uma área pode ser explicada pela exigência - prevista no plano de carreira EBTT – de que os profissionais com formação inicial em área diversa às licenciaturas devem concluir, em prazo estipulado pelo IFSP, uma licenciatura após o ingresso como professor na Instituição.

Tempo de Magistério

A partir dos dados analisados e, conforme Figura 7 é possível concluir que os professores colaboradores da pesquisa, em sua maioria 58,7% possuem até dez anos de atuação no magistério, considerando neste tempo todas as experiências em docência durante a sua vida profissional no (IFSP) e em outras instituições educacionais. Por sua vez, 31,7% dos professores respondentes possuem entre seis a dez anos de atuação no magistério, 27% atuam até cinco anos, 12,7% atuam entre onze e quinze anos, outros 12,7% entre dezesseis e vinte anos, 6,3% atuam entre vinte e seis e trinta anos, outros 6,3% atuam entre vinte e um e vinte e cinco anos e, finalmente, apenas 3,2% apresentam tempo de atuação no magistério superior a trinta anos.

Figura 7: Tempo de magistério

Tempo de Magistério



Fonte: Elaborado pelo pesquisador

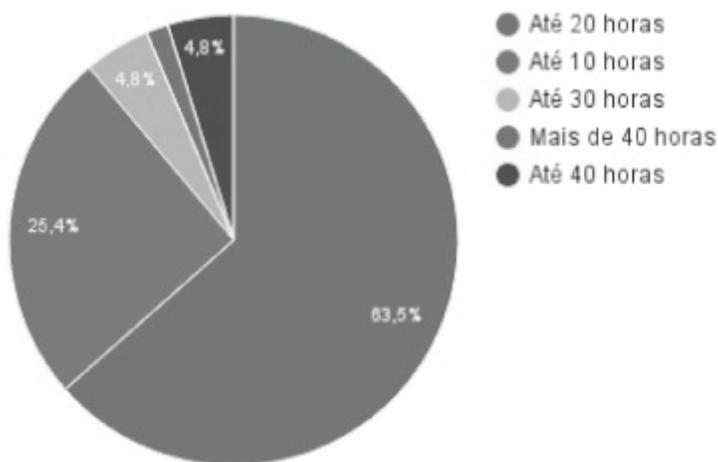
Os dados permitem identificar uma significativa diferença entre o tempo de atuação dos professores colaboradores, principalmente, o percentual 58% dos que atuam à até 10 anos e, o que revelam as pesquisas acerca do tempo de atuação dos professores do ensino básico no país. Souza (2013), tendo como base o Censo dos Profissionais do Magistério de 2003 revela que entre apenas 30,1% dos professores dos professores que atuam no ensino básico no país atuam à até 10 anos. Entretanto, ao tomar como base o questionário aplicado pela prova Brasil 2011 esse percentual sobe para 36,3%. Assim, percebe-se que um contraponto em relação ao tempo de atuação dos professores dos IFs que, sinaliza uma renovação dos quadros dos professores em atuação nos IFs, enquanto observa-se, um processo de envelhecimento dos quadros de professores no país conforme dados sistematizados por este autor.

Carga horária semanal de trabalho em interação direta com os alunos

De acordo com a análise dos dados e, conforme exposto na Figura 9, 88,9% dos professores apresentam jornada de trabalho de até vinte horas em interação direta com os alunos sendo que 25% deles atuam em até dez horas nessa condição e, 63,5% em até vinte horas. Ainda foi possível verificar que 4,8% possuem jornada de até trinta horas em interação direta com os alunos e outros 4,8% trabalham até quarenta horas nessa condição.

Figura 9: Carga horária semanal de trabalho em interação direta com os alunos

Carga Horária semanal de Trabalho em interação direta com os alunos



Fonte: Elaborado pelo pesquisador

Observou-se ainda, que 1,5% dos entrevistados apresentam jornada de trabalho em interação direta com os alunos de mais de quarenta horas semanais. Os resultados encontrados acerca da carga horária de atuação docente em interação direta com os alunos diferem consideravelmente dos números levantados pela UNESCO (2004). De acordo com esta entidade, 30,9% dos professores brasileiros em atuação na educação básica apresentam jornada de trabalho de

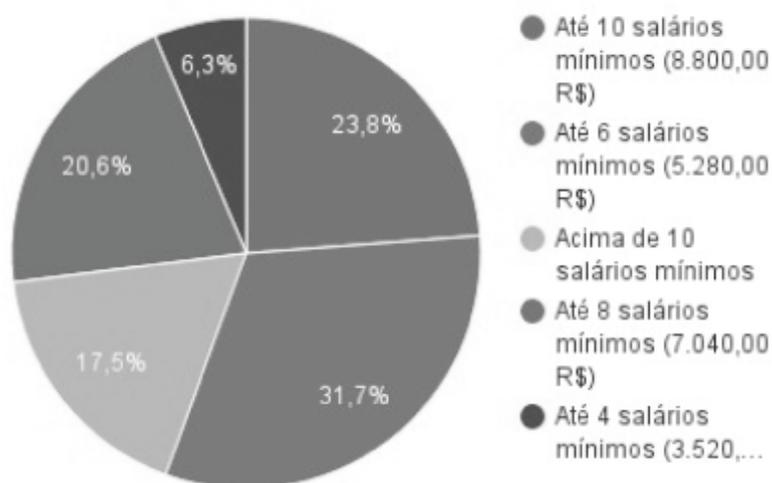
até vinte horas semanais em interação direta com os alunos. Por sua vez, a maioria dos entrevistados apresentam carga horária de trabalho de até 20hs semanais nessa condição. Os resultados indicam que 88,9% os professores pesquisados trabalham em condições diferenciadas em relação a quantidade de horas de trabalho em interação direta e em desenvolvimento de atividades com os alunos.

Remuneração Salarial

A remuneração salarial dos pesquisados, conforme pode ser observado na figura 10, apresenta considerável amplitude sendo que destes, 6,3% recebem salários mensais de até 4 salários mínimos, 31,7% até 6 salários mínimos, 20,6% recebem até 8 salários, 23,8% possuem remuneração salarial de até 10 salários e, 17,5% possuem remuneração acima de 10 salários. A variação salarial pode ser explicada pelo incentivo à qualificação profissional à nível de mestrado e doutorado previsto no plano de carreira (EBTT).

Figura 10: Remuneração salarial

Remuneração Salarial



Fonte: Elaborado pelo pesquisador

No aspecto salarial, os dados apontam que a média salarial dos professores pesquisados destoa consideravelmente da média salarial dos professores da educação básica apontada por Gatti e Barreto (2009). Estes pesquisadores apontam para uma média salarial de novecentos e vinte e sete reais 927,00 R\$, entretanto desde que a pesquisa publicada por Gatti e Barreto foi publicada, o piso salarial dos professores foi progressivamente reajustado alcançando o valor de 2.298,80 R\$ em janeiro de 2017, conforme anunciado pelo MEC.

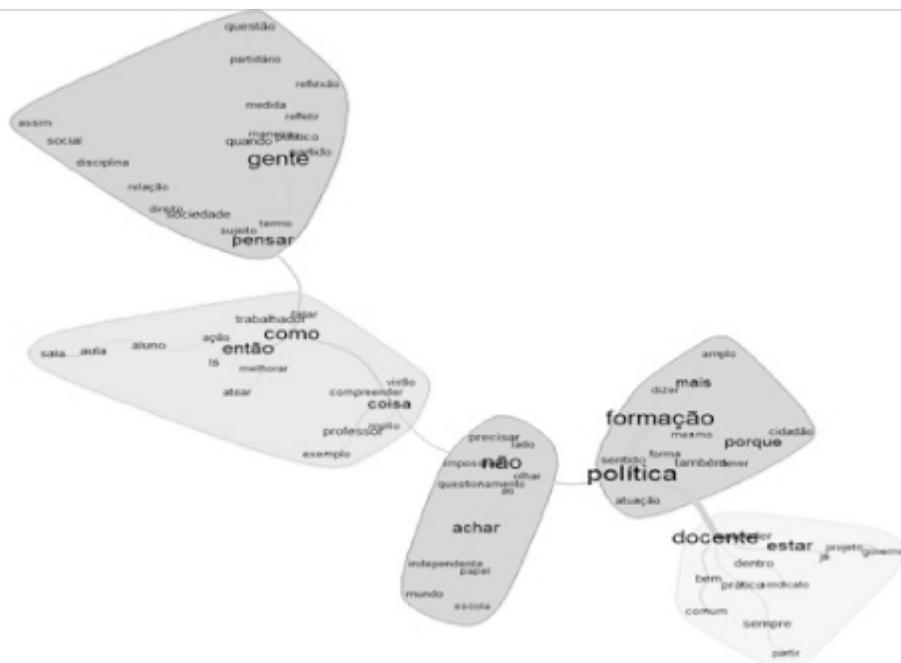
Primeiro eixo - Formação Política

No primeiro eixo, analisam-se as falas dos entrevistados de forma a desvelar as suas concepções acerca da formação política, dos processos formativos vivenciados pelos sujeitos, a atuação dos mesmos antes se tornar professor e os limites e possibilidades de formação política no espaço institucional do IFSP. Para tanto, os participantes da pesquisa foram indagados por meio das seguintes questões: “O que você entende por formação política do docente?” “Você poderia apresentar uma breve História de vida de forma a explicar como se deu o processo da sua formação política?” “Qual a sua atuação política antes de iniciar na carreira docente?” e, “Que aspectos da instituição onde atua, acredita favorecer a sua formação política?” O mapeamento das concepções acerca da formação política presente nas falas dos oito entrevistados permitiu perceber que sete deles concebem que essa formação se desenvolve de forma processual, vinculada à prática da docência cotidiana.

entrevistados acerca das questões organizadas sob o eixo Formação Política de Professores.

Às interrelações que resultam da “núvem de palavras” Figura 12, somam-se as da “árvore de coocorrências” Figura 13 e permitem relacionar - ao entendimento acerca da formação política desses professores - termos que apontam para a relação entre a prática cotidiana da docência e a formação política, tais como: **pensar, sujeito, sociedade, relação e disciplina; professor, exemplo, ação, aluno, sala e aula; questionamento, lado, independente, mundo e escola.**

Figura 13: árvore de coocorrências



Fonte: Elaborado pelo pesquisador através do Software IRAMUTEK

Assim, a análise das relações entre os termos apontadas na Figura 13, aprofundadas por meio da análise dos dados coletados nas entrevistas, permitem investigar com mais profundidade a associação, no entendimento desses professores, entre a formação política e a prática da docência cotidiana revelando

que 7 entre 8 professores entrevistados não dissociam esses processos. Neste sentido são representativas as seguintes falas:

[...] eu vejo que essa formação, ela se dá mesmo de forma mais prática do que de uma formação mesmo voltada para esse fim. [...] no campo de atuação, toda essa questão, ela vem sempre à tona porque a gente sempre recebe ordens governamentais em relação a educação que a gente tem que questionar tem que refletir[...] (Prof. F)

[...] um processo de conhecimento, de adentrar o universo da política e entender que é algo que não está dissociado da prática docente, da prática cotidiana da sala de aula [...] caminha junto com a formação, por exemplo, inicial e diária daquele professor e não vista como uma coisa separada, seria isso, é você estar por dentro do que está acontecendo no seu país, no seu mundo, no seu campus, seria aquela compreensão global e ao mesmo tempo local [...] (Prof. G)

“[...] é uma prática reflexiva que vê os entornos e como a ação de sala de aula pode melhorar e pode ajudar os alunos numa postura mais questionadora, mais crítica sobre os entornos sociais, históricos, políticos, que eles estão inseridos naquele momento [...] (Prof. D)

As concepções sobre formação política do professor que emanam dos entrevistados aproximam-se das concepções de formação de professores que ressaltam o “formar-se”, como fundamental para a formação de professores. Neste sentido, Garcia (1999) ressalta que as orientações práticas e Social-Reconstrucionista de formação de professores mantêm estreita relação com o “formar-se” e incorporam compromisso ético e social na busca por práticas pedagógicas mais justas e democráticas e, nesta orientação formativa, os professores mostram-se sujeitos políticos comprometidos com o seu tempo.

Os sujeitos revelam que, para além do caráter autoformativo, processual e prático, alguns desses professores concebem a formação política no sentido mais amplo, integrada à cidadania necessária aos sujeitos independente da condição de professor e vinculada à consciência. Neste sentido, o seguinte depoimento é representativo:

[...] eu queria pensar a formação política num sentido mais amplo porque independente de ser docente, ou não, como cidadão a gente precisa começar a entender melhor o que seria essa formação política no sentido que as pessoas costumam confundir um pouco a questão do partido ou de política num sentido mais amplo. Então vamos lá, em termos de um sentido mais amplo formação política está mais vinculada a uma consciência? Do ser, do estar, do social e na medida em que a gente aprende e estuda, reflete e faz uma reflexão ética, a agente vai fazendo uma formação política [...] (Prof^a. B)

As concepções dos professores entrevistados permitem identificar o acentuado entendimento que a formação política dar-se no decorrer das práticas e da ação cotidiana. É no processo de desenvolvimento das atividades profissionais que esses sujeitos encontram o significado das suas formações. É interessante notar, nas falas dos professores, que a percepção da formação política pela prática da docência se aproxima do conceito de *práxis*. O qual, trás em si, a significação de processo, de movimento humano com um fim em si mesmo ou para promover a transformação. Assim, percebe-se nos resultados, a centralidade da ação, da prática da docência e demais atividades profissionais e/ou pessoais desenvolvidas e/ou vivenciadas pelos sujeitos como promotora do processo de formação política.

Outra aproximação com o conceito de *práxis* observa-se no entendimento apresentado pelos participantes de que a formação política não se conclui num momento específico. Os resultados apontam para o caráter histórico dessa formação. Assim, percebe-se que esta formação se configura como um processo inacabado que vai se transformando no decorrer das experiências dos sujeitos históricos. Ou seja, os resultados apontam que a formação política é processo e também produto. Neste sentido, não é possível perceber nos depoimentos, dados e ou resultados, os momentos específicos, temporalmente delimitados em que essa formação ocorra. As referências à formação são relacionadas aos processos experimentados pelos professores durante a vida pessoal, acadêmica e profissional.

Os resultados revelam que a formação política também acontece durante ato da docência. Assim, na intenção de transformar outros sujeitos (os educandos) por meio da atividade docente os professores se transformam e “formam-se” sujeitos politicamente educados. Uma vez que não se revelaram nas falas dos participantes, “cursos e/ou capacitações” institucionais sistematizados para fins de formação política é possível perceber que o “formar-se”, a práxis, as experiências e a ação cumpriram um papel fundamental para esta formação. Neste sentido, os resultados se aproximam da concepção de *práxis* enquanto ação social transformadora em que os homens durante as atividades para transformar alguma coisa acabam por transformar-se no processo.

As concepções dos professores também apresentam características da filosofia da práxis, pois, percebe-se nestes sujeitos o entendimento de que o questionamento às ordens governamentais também é um aspecto que permite esse processo de formação política. Assim, as deliberações institucionais e governamentais entram em contradição com a realidade das atividades laborais destes profissionais e possibilita questionamentos, reflexões e consequentemente o amadurecimento da consciência crítica. Neste sentido, Baptista (2010) ressalta que a *práxis* é condição necessária para a educação porque permite aos sujeitos envolvidos no processo perceber as contradições do fazer educativo.

Para além de conhecer o entendimento dos professores acerca da formação política docente a investigação também buscou mapear os processos formativos e Histórias de vida dos entrevistados. Assim, conforme a análise de similitude expressa na figura 14 construída a partir das respostas à questão: Você poderia apresentar uma breve História de vida de forma a explicar como se deu o processo da sua formação política? os resultados revelam coerência entre a breve História de vida apresentada pelos sujeitos e as concepções do que seria formação política. As articulações entre os termos: **época, política, professor, formação, movimento, sindicato, faculdade, família, instituição e estudante, ditadura, trabalhar, escola**, apontam para o caráter processual, de vinculação à prática acadêmica e/ou profissional e, de integração a vida que se observou no entendimento apresentada sobre a formação política desses professores.

não participava diretamente do movimento estudantil mas eu ia em todas as manifestações e tudo e foi muito marcante para mim e com isso eu criei uma mentalidade, uma consciência porque eu vi exatamente assim o que era a ditadura, o que foi o movimento pós ditadura e toda aquela esperança de quando entrou o pessoal após a ditadura e aquela serie de coisas que foram acontecendo. Mais ou menos, a minha formação passou por essa História aí. [...] (Profª. E)

[...] quando a gente começou no (CEFAM) não tínhamos nem prédio e alunos e professores foram para a rua brigar por um prédio, embaixo de chuva e com sombrinha e a gente ganhou o prédio e a gente cuidava do prédio, sabe aquela coisa do aluno que era adolescente mas que cuidava porque ganhou? (Profª. G)

Por sua vez, o entrelaçamento entre termos como: **infância, ditadura, avô, jovem, adolescência e crescer**, conforme Figura (14), emanados das falas de 6 entrevistados revelam experiências de formação política na vida pessoal e/ou familiar em que sobressai a influencia familiar no processo. A influência familiar observada aproxima-se das falas que apontaram para caráter processual (através do tempo) e, que considera a infância, adolescência, perpassa a fase adulta, interconectado como um ciclo, o ciclo da vida. Neste sentido, são significativos os seguintes depoimentos:

[...] Eu tinha um pai tremendamente político. Político e partidário. Ele se candidatou a prefeito e vereador da cidade. As questões políticas eram questões que estavam sempre onde meu pai estava, não a minha mãe, mas o meu pai. E lógico que isso nutriu a minha formação de alguma maneira, mas nunca a gente pensava sobre isso, eu não acredito que fosse um intuito do casal, era uma coisa do meu pai e ai permeava a nossa formação [...] (Profª. C)

[...] minha vó estudou em 1952 com a Helena Antipoff, uma grande educadora russa e ela foi uma agente de transformação no Brasil e foi discípula da Helena Antipoff e em 1959 - eu obviamente não era nascida - a minha vó ficou na fazenda do Rosário que era uma fazenda de vivência de prática

docente mais voltada para a área rural e de como transformar as comunidades rurais no Brasil naquele momento. Ela foi muito ativa naquele processo e doze anos depois quando eu nasci ela já era professora do estado de Minas Gerais, professora da zona rural e durante a minha infância eu acompanhei muito a prática dela. Acho que isso me iniciou nesse mundo mágico que é a escola, que é a sala de aula e tudo mais. E, como a minha vó era essa pessoa com esse olhar muito social, isso acabou achando que plantando, deixando raízes em mim também como pessoa. Eu diria que nessa breve História de vida foi a minha vó como professora e articulada nas ações sociais. (Prof^a. D)

[...]o âmbito familiar que você convive que te influencia politicamente e você tem o âmbito escolar, na infância passa “meio batido” isso tudo e a gente não percebe mas eu acho que a política já está sendo passada na infância pelos valores que os pais, que a família, passa para gente, onde a gente convive, como que funciona aquela dinâmica social, tudo isso acho que vai moldando na pessoa, na criança, sem ela saber, noções de política. [...] sou de uma família que tenho 5 tios militares e o meu pai era muito rebelde, o meu pai não era militar, era da parte da minha mãe e o meu pai sempre foi uma pessoa que pensava muito e questionava. Meu pai é muito crítico. Então, a nossa infância teve várias situações assim, meio constrangedoras, porque naquelas reuniões de família, meus tios todos do Exército e falando a favor da ditadura e o meu pai falando contra e a minha mãe falava: - fica quieto - aquela coisa meio tensa. [...] (Prof^a. E)

A análise das Histórias de vida e o engendramento de termos como: **Igreja, teologia, libertação, teatro, católico e social**, ainda conforme figura (14) indicam que, no bojo das oportunidades de formação política desses professores, há de se considerar as vivências políticas junto a grupos religiosos politicamente atuantes no Brasil durante os anos 80 do século XX, como as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e grupos específicos ligados à Igreja Luterana e Metodista. Em alguns relatos, as vivências em atividades político-culturais que estes grupos desenvolviam como o teatro, revelam como uma forma de iniciação à essa formação. São representativos desses relatos

[...] a minha formação política ela se deu primeiramente, em uma Comunidade Eclesial de Base (CEB)¹ que eu participava e continuo ainda participando aqui em São Paulo. Eu entrei nessa comunidade e comecei a fazer parte dela na década de 80, mas especificamente no ano de 1985, 85 ou 86. A minha mãe e eu participávamos de uma paróquia maior que a paróquia Nossa Senhora de Fátima que fica no bairro do Sapopemba que fica na região periférica de São Paulo e a gente começou a frequentar essa comunidade eclesial de base que é chamada comunidade São Francisco de Assis. [...] (Prof. H)

[...] No mesmo espaço onde se discutia a teologia da libertação² discutia-se também a filosofia da libertação, sociologia da libertação[...] (Prof. A)

Os resultados explicitam, tanto nos casos onde as instituições religiosas são citadas como importantes instituições no processo formativo quanto nos casos em que os movimentos estudantis e a família surgem como as principais influências, que as experiências vividas pelos sujeitos são fundamentais para a compreensão da formação política.

Neste sentido, a pluralidade de posicionamentos políticos atuais que se observa entre professores que tiveram parte importante das suas formações creditadas aos movimentos/ações estudantis, organizados ou não, podem ser explicados pela subjetividade e sentidos a que estes atribuíram às suas experiências no decorrer das trajetórias da vida estudantil. Assim, temos formas de engajamento e posicionamentos políticos atuais bastantes diversificados. Além disso, nas falas percebem-se posicionamentos com enfoque no ambientalismo, na discussão das questões de gênero, na luta em defesa da escola pública, na defesa do bem comum, na defesa de transformações radicais nas estruturas da sociedade, na justiça social, no feminismo dentre outros.

¹ As comunidades Eclesiais de Base (CEBs) são pequenos grupos ligados a uma capela urbana ou rural, ligados à igreja católica. Surgiram na década de 60 do século XX integrados por sujeitos das classes populares. Nas CEBs são discutidos textos religiosos e as questões sociais em busca de melhores condições de vida e anseios e esperanças libertadoras. (FREI BETO, 1985)

² A Teologia da Libertação foi um movimento sócio-eclesial surgido na década de 60 do século XX, na América Latina e no âmbito da igreja católica que por meio de análise crítica da realidade social buscou auxiliar a população pobre na luta por direitos encontrando resistência do estado e até mesmo da igreja. Alcançou o auge da sua existência em plena ditadura militar brasileira. (CAMILO, 2012)

Neste sentido, 6 professores relataram atuação e/ou participação em movimentos ou ações estudantis e, dentre estes, concomitantemente 1 professor atuava em outros Movimentos Sociais. Dentre as respostas, 1 professor já era sindicalista e 1 professor atuava junto à questão ambiental por meio da profissão anterior à de professor. Acerca dos espaços de atuação política são significativos os seguintes depoimentos

[...] eu fui fazer o Centro Específico de Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) que foi uma possibilidade do governo? de aperfeiçoamento do magistério, onde eu estudava o dia todo, ganhava um salário como bolsa, foi um curso muito bom que eu fiz, esse curso já me trazia algumas coisas políticas, inclusive foi na época do Collor e eu participava de toda a movimentação para o Impeachment do Collor fui para as praças junto. Então, lá eu pude participar de alguns movimentos [...] (Prof^a. F)

[...] como estudante eu sempre tive compromissos com causas. E é interessante porque o meu compromisso com causas políticas sempre se deu pelo viés da arte, ou familiar, entende? Porque a política não está restrita a determinados âmbitos da vida, né? [...] (Prof^a C)

[...] era uma atuação muito voltada para a área de meio ambiente, a política ambiental, principalmente pelo contexto do trabalho que eu realizava eu trabalhava com pesquisa em ambientes marinhos então sempre me preocupava muito a questão das legislações a gente tem muitos conflitos sociais aqui em relação a populações tradicionais que são prejudicadas [...] (Prof^a. E)

[...] fui presidente do sindicato [...] (Prof. A)

A atuação majoritária dos entrevistados em movimentos e/ou ações estudantis antes de iniciar o exercício da docência chama atenção para a importância dessa instância de atuação na formação política dos professores. Essa observação vai ao encontro das pesquisas de Gonh (2016), a qual ressalta que os movimentos estudantis (ME), notadamente, do ensino médio e universitários, estiveram presentes em momentos cruciais da vida política do

país como atores políticos relevantes. Para esta autora, o ME trata-se de um legítimo movimento social com método, causa e identidade próprias, o que de certa forma explicaria o protagonismo dos MEs na formação política dos entrevistados. É possível perceber que, para os entrevistados, o ME foi o principal espaço de atuação e ao mesmo tempo de formação política, de forma que infere-se a existência de uma práxis transformadora própria ao ME.

No sentido de compreender a participação em movimentos como um caminho para a formação política, Perella (2012) afirma que a aprendizagem e a formação política, pode ocorrer também, pela participação dos sujeitos em movimentos sociais, que possibilitem a transformação da consciência ingênua e a formação da consciência crítica. Neste sentido, as falas apontaram para o sindicalismo e o ambientalismo como formas de atuação antes de iniciar a prática da docência e revelam o potencial formador destes movimentos sociais.

Conforme é possível observar por meio da análise de similitude na Figura 16 “árvore de coocorrências”, produzida com as repostas à questão: “Que aspectos da instituição onde atua acredita favorecer a sua formação política? Os resultados da articulação entre os termos: **formação, colega, instituição, favorecer, promover, participar, questão, debate, professor, diversidade e experiência** apontam que, para esse grupo a alternância democrática da direção geral do câmpus; dos cargos de direção e funções gratificadas; o nível de formação dos colegas; a diversidade de professores; a possibilidade de participação e opinião em atividades coletivas e temas políticos; a liberdade de atuação e de promoção de ações (eventos) que abordem temas políticos; a liberdade para trabalhar os conteúdos em sala; a possibilidade de comunicação entre a atuação em movimentos sociais e a atuação como educador, que contribuem para a vivência de experiências políticas e para o aperfeiçoamento da formação política.

Um aspecto que eu acho que favorece a formação política é a diversidade de professores que acabam se juntando nesse lugar. Aqui tem gente de tudo quanto é canto né? Quando tem um concurso nós temos professores do Nordeste temos professores do Sul e eu acho que essa coisa, de ter pessoas com realidades diferentes para conviver no mesmo ambiente, para quem gosta de conversar de socializar - e eu sou uma pessoa assim, gosto de fazer amizades - a gente acaba tendo visões diferentes não fica só com esse olhar para essa região [...] (Profª E)

[...] aqueles que assumem cargos, eventualmente, de direção e de gestão, estão ali para buscar organizar práticas, para aglutinar, mas eles não tem uma condição efetivamente superior a do outro. Até porque isso é rotativo. Então você tem um grupo de docentes que atuam, por exemplo, no ensino médio integrado e ali você tem um coordenador, passado algum tempo, outro professor será o coordenador e o coordenador volta para o seu papel de professor. Então, você não tem uma hierarquia engessada [...] (Profª B)

Dentre as características institucionais apontadas como possibilitadoras de formação política, ressaltam-se a divergência, o debate de ideias e a diversidade existente nos *campis*. Neste sentido, as falas que se referem às diferenças e as divergências de ideias com os colegas como uma possibilidade de formação política se aproximam da ideia de política apresentada por Arendt (2002). Para esta autora, a política surge na relação entre os homens, baseia-se na pluralidade, deve organizar os diferentes e trata da convivência entre os diferentes na busca pela igualdade de direitos. Assim, as diferenças e as divergências presentes na composição humana no ambiente institucional, articuladas ao diálogo são concebidas como um meio permanente de formação política.

A concepção de que o diálogo acerca das diferenças e divergências promove o constante amadurecimento político dos sujeitos encontra apoio na consideração de Freire (2005) que diz, é no diálogo que a educação que se pressupõe libertadora realiza a formação dos homens, sujeitos históricos que conhecem a sua inconclusão. Sob esse viés, o entendimento de que o diálogo auxilia na formação política dos entrevistados revela que, enquanto dimensão da formação

humana, a formação política de professores pode desenvolver-se no processo de atuação profissional e troca de ideias entre os pares.

A gestão democrática (eleições para cargos de direção e funções gratificadas) também foi concebida como um aspecto que favorece a formação política no espaço institucional do IFSP. Para Freire (2001), a educação, sendo pública, deve ser democrática, à altura da demanda social que dela se fará. Neste sentido, alguns entrevistados apontaram que o revesamento promovido pelas eleições diretas nestes postos de trabalho, permitem o amadurecimento dos professores, os quais não estariam na condição definitiva nem de “chefe”, tampouco de “chefiado” por outros servidores.

A partir das falas dos professores, percebe-se a concepção de que a formação política, apesar de não ser desenvolvida institucional e intencionalmente pelo IFSP, é facilitada por essas características. Entretanto, observou-se uma voz dissonante, a qual sinalizou que, o seu câmpus específico de atuação não proporcionava condições e/ou um ambiente favorável a sua formação política, afirmando que outras instituições onde atuou anteriormente dispunham de condições mais adequadas do que as atuais para a sua formação política.

Considerações Finais

A pesquisa, ao buscar analisar as concepções de professores engajados em causas e/ou instâncias de atuação política e seu próprio processo de formação política, possibilitou conhecer um pouco mais das histórias de vida que permitiram essa formação e, dos limites e possibilidades encontradas no IFSP para realizá-la, inserindo-se, nas perspectivas de estudo que analisam a intensa, complexa e não declarada relação entre educação e política.

Para investigar as concepções de professores a respeito da formação política a orientação constante de pensadores como Bobbio (2000) Gramsci (2001) e Freire (2002) foi fundamental à realização deste trabalho, no qual considera-se a importância da formação profissional e política frente à necessidade do engajamento e compromisso ético-político do professor. Como Freire (2002) ressalta, o professor que não se especializa, que não busca ser competente no seu ofício não

conquistará a autoridade necessária ao desenvolvimento do seu trabalho. Assim, pode-se afirmar que não há antagonismo entre compromisso político e preparação técnico-científica/profissional. Nesse sentido, as falas que atribuem aos professores mais “aguerridos” — os que lutam em prol da educação pública de qualidade social e contra a precarização do trabalho docente — o estigma de militantes políticos não comprometidos com suas funções docentes só podem ser compreendidas no contexto da produção de discursos construídos por grupos sociais dominantes, os quais, ao buscar fragilizar professores que, a partir do exercício das suas atividades cotidianas, pensam o mundo, manifestam-se e atuam sobre ele, demonstram desonestidade intelectual.

Os sujeitos da pesquisa apontam que os professores entendem a necessidade da formação política e indicaram que ela cumpre um papel importante, contribuindo para a atuação docente e para o processo de desenvolvimento profissional. Por sua vez, também foi possível perceber que a dimensão política se aproxima mais das ações cotidianas e do ambiente de trabalho do que do envolvimento em ações que se desenrolam a partir do extramuros da instituição de ensino. Os resultados ainda indicaram que um grupo de professores compreende política como cidadania, gestão e articulação. Entretanto, as falas de alguns indivíduos desqualificam ou até mesmo negam a política.

A formação política, ainda é entendida como um processo que acontece por meio da autoformação durante as experiências vivenciadas em diferentes fases da vida pessoal, acadêmica e profissional. Os resultados permitiram perceber que os movimentos estudantis ou as ações pontuais desenvolvidas por estudantes e a influência da família são as principais formas ou espaços formativos desses sujeitos. Ressalta-se ainda que, de forma pontual, algumas falas revelaram as igrejas como instituições que contribuem para a formação política dos sujeitos.

Finalmente, os professores apontaram várias características institucionais do IFSP que possibilitam a continuidade da formação política durante a vida profissional e, foi observada uma voz dissonante que sinalizou que esta instituição não possibilita a continuidade dessa formação.

REFERÊNCIAS

- ARENDDT, H. **O que é política?** 3ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- _____. ARENDT, Hannah. **Origens do Totalitarismo:** anti-semitismo, imperialismo e totalitarismo. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- ARISTÓTELES. **Política.** Brasília: UNB. 1985.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.
- BOBBIO, N. **Teoria Geral da Política:** a filosofia política e as lições dos clássicos. Rio de Janeiro: Ed. Elsevier, 2000.
- BRITO, D.S e CALDAS, F.S. **A evolução da carreira de Magistério de Ensino Básico, Técnico E Tecnológico (EBTT) nos Institutos Federais.** In: RBEPT, N. 10, Vol. 1, 201
- CAMARGO, B.V. JUSTO, A.M. IRAMUTEQ: **Um Software Gratuito para Análise de Dados Textuais.** In: PEPSIC–Vol. 21, nº 2, 513-518, 2013
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra. 2002.
- _____. **Carta aberta aos professores: ensinar, aprender:** a leitura do mundo, leitura da palavra. In: Estud. av. vol. 15, nº. 42, May/Aug. São Paulo: 2001.
- FREIRE, P. & SHOR, Ira. **Medo e Ousadia – O Cotidiano do Professor.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- _____. **Pedagogia do Oprimido.** 24ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997a.
- _____. **Professora sim, tia, não:** cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água, 1997b.
- _____. **Política e educação: ensaios.** 5ª Ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época; v.23)
- GATTI, A. B. **Formação de professores no Brasil: Características e problemas.** Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010
- GATTI, B. A. e BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil: Impasses e desafios.** Brasília. UNESCO, 2009.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere.** Vol. 2, 2ª ed. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- LAKATOS, E. M. e MARCONI, M.A. **Fundamentos de metodologia científica.** 5ª Ed. São Paulo, Atlas, 2003.
- LAROSSA, J. B. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Rev. Bras. Educ. [online]. 2002, n.19, pp.20-28.
- MAAR, W. L. **O que é Política.** 7ª Ed. Brasília: Brasiliense. 2013.
- MAQUIAVEL, N. **O príncipe.** São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

MARTINS, A. M. **Filosofia e Política em Platão**. In: Humanitas. Coimbra, Vol. XLVII, 1995.

MARX, K. **Glossas críticas marginais ao artigo “O rei da Prússia e a reforma social”. De um prussiano”**. In: Germinal: Marxismo e educação em debate. Londrina. v. 3, n.1, p.142-155. Fev. 2011.

MOURA, P. H. F. **A política na cidade de Deus de Santo Agostinho**. Dissertação, PUC-RIO. RJ. 2003.

PERELLA, C. S. S. **Movimentos sociais e contribuições à formação política**. In: Anais do IV congresso internacional de pedagogia social. Campinas-SP, Jul. 2012.

SILVA, M. F. e BERTOLDO, E. O conceito de política em Marx: Análise de obras de 1843 a 1871. **Revista eletrônica arma da crítica**. Ano 3, n. 3,-- dez. 2011.

TOMÁS, de. A. S. **Escritos Políticos de Tomás de Aquino**. Petrópolis: Ed. Vozes. 1995.

WEBER, M. **Ensaio de Sociologia**. Rio de Janeiro: LTC, 1982.

UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam**. São Paulo: Moderna, 2004.

Currículo dos autores

Ana Maria Gimenes Corrêa Calil

Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4815046589018403>

E-mail: ana.calil@unitau.com.br

Edna Maria Querido de Oliveira Chamon

Doutora em Ciências de L'Education - Université de Toulouse II (Le Mirail) e pós-doutorada em Educação na Unicamp. Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté.

Curriculo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3548150538777632>

E-mail: edna.chamon@gmail.com

Guaracy Silva

Doutor em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba - UNIMEP. Professor do Programa de Pós-Graduação do Centro Educaional UNIS.

Curriculo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2485360930393407>

E-mail: gsilva@unis.edu.br

Juliana Marcondes Bussolotti

Doutora em Geografia UNESP - Rio Claro, SP. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté.

Curriculo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5232556966245150>

E-mail: julianabussolotti@gmail.com

Marluce Auxiliadora Borges Glaus Leão

Doutora em Ciências Médicas, área de concentração - Saúde Mental, pela Universidade Estadual de Campinas. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté.

Curriculo Lattes : <http://lattes.cnpq.br/8517449487261343>

E-mail: mgleao08@gmail.com

Mariana Aranha de Souza

Doutora em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté.

Curriculo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1486008243996275>

E-mail: profa.maaranha@gmail.com

Maria Teresa de Moura Ribeiro

Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1345661078017450>

E-mail: mterib@hotmail.com

Marcia Maria Dias Reis Pacheco

Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1903921170309432>

E-mail: mareispacheco@ig.com.br

Neusa Banhara Ambrosetti

Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0894653899921409>

E-mail: nbambrosetti@uol.com.br

Suelene Regina Dônola Mendonça

Doutora em Educação: História, Política e Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3566992981742883>

E-mail: profa.suelene@gmail.com

Suzana Lopes Salgado Ribeiro

Doutora em História Social pela Universidade de São Paulo. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4781281757036528>

E-mail: suzana.ribeiro@falaescrita.com.br

Virginia Mara Próspero da Cunha

Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4643582534304603>

E-mail: vimaracunha@gmail.com

Adriana dos Anjos Pereira da Silva

Mestranda em Educação pela Universidade de Taubaté. Graduado em História.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0825803100959251>

E-mail: drianjos@outlook.com

Ana Carolina da Silva Rocha

Mestranda em Educação pela Universidade de Taubaté. Graduada em Ciências Sociais.

Currículo Lattes:

E-mail: caroljp_24@hotmail.com

Aretusa Vanessa Melissa Alves

Mestre em Educação pela Universidade de Taubaté. Graduada em Ciências Biológicas.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5786290885157663>

E-mail: aretusa.alves@hotmail.com

Cristiane Sampaio de Almeida Castro

Mestre em Educação pela Universidade de Taubaté. Graduada em Língua Portuguesa

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6948413112016464>

E-mail: crissac14@gmail.com

Deborah Arantes Araujo

Mestre em Educação pela Universidade de Taubaté. Graduada em Pedagogia.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7261441681545004>

E-mail: profdeborah2011@gmail.com

Edna de Almeida Seixas Carvalho Pena

Mestranda em Educação pela Universidade de Taubaté. Graduada em Matemática e Pedagogia.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2774420747512444>

E-mail: ednaseixas_sjc@hotmail.com

Erika Pastorelli Pocker

Mestre em Educação pela Universidade de Taubaté. Graduada em Psicologia.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7864902132347536>

E-mail: erikapastorelli@gmail.com

Fernanda Araújo Coronado

Mestranda em Educação pela Universidade de Taubaté. Graduada em Administração.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9745432368678727>

E-mail: fehh.2401@hotmail.com

Fernanda Rabelo Prazeres

Mestre em Educação pela Universidade de Taubaté. Graduada em Educação Física.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9846562802853088>

E-mail: fernandaballet@gmail.com

Heloisa Helena Ferreira Correia

Mestre em Educação pela Universidade de Taubaté. Graduada em Psicologia e Pedagogia.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3771025555068819>

E-mail: heloisahscoreia@gmail.com

Renato José Fernando

Mestre em Educação pela Universidade de Taubaté. Graduado em Sistema de Informação

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7400949963830406>

E-mail: renato.jose@eniac.com.br

Vidal da Mota

Mestre em Educação pela Universidade de Taubaté. Graduado em História.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5546510065796678>

E-mail: vidalmota@hotmail.com

Mestrado Profissional em Educação | UNITAU



edUNITAU
EDITORA DA UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-9561-077-4



9 788595 610774