

ANA REGINA FERREIRA DE BARCELOS

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES:  
REFLEXÕES NO COTIDIANO DE UMA ESCOLA PÚBLICA**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
2000

ANA REGINA FERREIRA DE BARCELOS

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES:  
UMA REFLEXÃO NO COTIDIANO DA ESCOLA PÚBLICA**

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do título de mestre em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, sob a orientação da Professora Dr<sup>a</sup> Edna Garcia Maciel Fiod.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
2000



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**“FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES: REFLEXÕES NO COTIDIANO DE UMA ESCOLA PÚBLICA”.**

Dissertação submetida ao Colegiado do curso de Mestrado em Educação do Centro de Ciências da Educação em cumprimento parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

**APROVAÇÃO PELA BANCA EXAMINADORA em 14/09/2000**

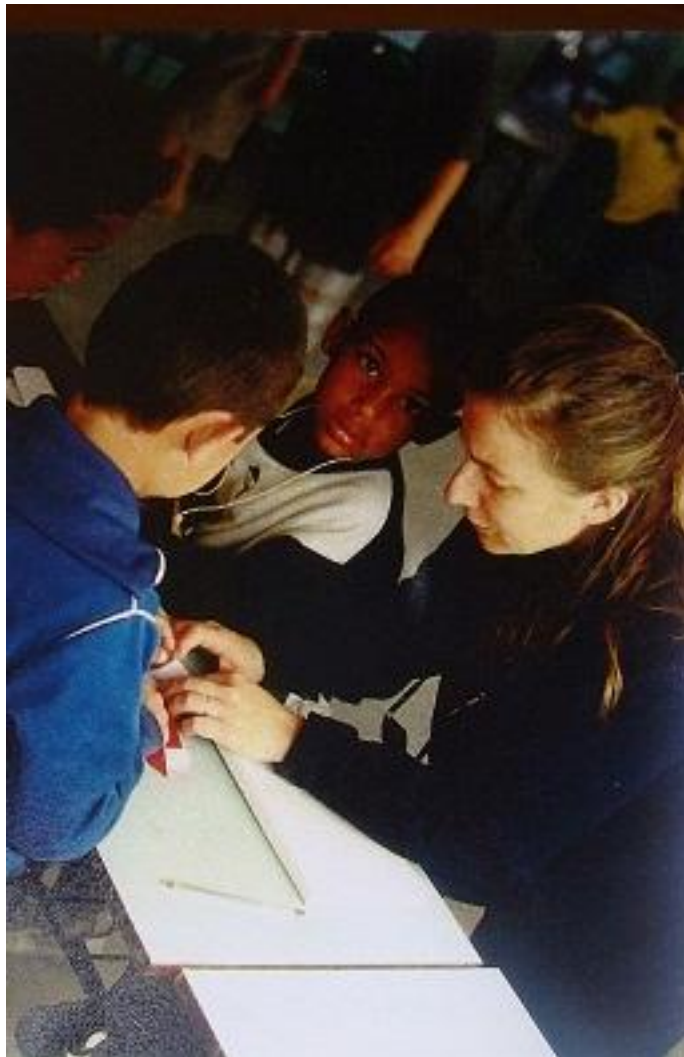
Professora Dr<sup>a</sup> Edna Garcia Maciel Fiod – UFSC- CED (orientadora)

Professora Dr<sup>a</sup> Cássia Ferri – UNIVALE

Professora Dr<sup>a</sup> Vânia Beatriz Monteiro da Silva – UFSC- CED

Professor Dr Lucídio Bianchetti – UFSC- CED (suplente)

**Ana Regina Ferreira de Barcelos  
Florianópolis, Santa Catarina, setembro de 2000**



Fonte: Arquivo fotográfico da EBM Donícia Maria da Costa

*“De tudo ficaram três coisas:*

*A certeza de que estaremos sempre começando, a certeza de que é preciso continuar, a certeza de que seremos interrompidos antes de terminar.*

*Fazer da interrupção, um novo caminho, fazer da queda, um passo de dança, do medo, uma ponte, da procura, um encontro.”*  
*(Fernando Sabino)*

AGRADEÇO às pessoas que ajudaram a compor esta trajetória.

A todos os educadores e companheiros de trabalho, que compartilharam comigo suas ricas experiências, dúvidas e anseios, possibilitando que este estudo fosse viabilizado.

Aos alunos da escola pública de ensino fundamental, razão primeira desta pesquisa, os quais têm o direito de desfrutar de uma escola e um mundo melhor.

À professora-orientadora EDNA, pelos ensinamentos, paciência, empenho e seriedade que conduziu este trabalho.

À CLAUDIA COSTA, amiga, parceira e colaboradora no trabalho cotidiano, com a qual tantos sonhos, angústias e desafios partilho.

À ANINHA, amiga de muitos anos, grande educadora, sempre tão empenhada em oferecer aos seus alunos um trabalho melhor e a seus companheiros iluminadas indagações.

À CÁSSIA, à PRISCILA, à CIDA e à CLAUDIA, companheiras do Instituto e valiosas amigas e educadoras, que compartilham comigo o desejo de uma educação de qualidade .

À DRICA, companheira que nos ajudou a transitar pelos caminhos da informática.

À PAULA, prima e amiga, por seu generoso apoio.

Ao LUIS, companheiro, por seu carinho.

Ao BRUNO e ao DIOGO, meus amados filhos, pelo carinho, paciência e generosa compreensão.

Aos meus pais MANOEL e DALCEMA, pessoas bonitas e amáveis, que me incentivaram a buscar novos caminhos.

## RESUMO

Aborda-se no trabalho a questão da educação continuada de professores. Inicia-se apontando como era percebido o trabalho do professor no início do século e tecem-se algumas considerações sobre desafios que o professor enfrenta na conturbada sociedade atual. Apresentam-se, posteriormente, alguns autores que discutem a formação de professores e os principais contornos que ela vem assumindo. Analisa-se, no capítulo final, a experiência de educação continuada realizada numa escola da Rede Municipal de Florianópolis, em que se apresentam algumas possibilidades de condução da educação continuada, tendo como “lócus” a escola. Indicam-se também limites identificados durante a experiência. Na reflexão, perpassam inúmeras questões: a importância do saber docente, a necessidade de uma proposta de valorização profissional, as possibilidades de articular escola e Universidade no processo de educação continuada e tantas outras. Conclui-se que as dificuldades enfrentadas na escola estão vinculadas a um projeto de sociedade que precisa ser repensado no coletivo.

Palavras-chave: formação de professores, educação continuada, cotidiano escolar.

## ABSTRACT

The approach in this paper is the teacher's continued education. It begins pointing out how the teacher's work have been seen in the beginning of this century, making some considerations about the challenge faced out by teachers in this disturbed nowadays society. Lately, it shows some authors that discuss the teacher's formation and the main shapes that it has been taken. At the final chapter, it is analysed the experience about continued education made in school of rede Municipal de Florianópolis, where there are presented some possibilities of bringing out the continued educacion having the school as a "locus". It indicates also the limitations identified during the experience. In the considerations, many questions are grazed: the importance of the teacher's Knowledge, the need of a professional valorization, the possibilities of articulation between school and University in the continued education process, and so on. The conclusion is that the difficulties faced out in the school are entailed to a project of society wich need to be reevaluated by the group (collectively).

Key-words: teacher's formation, continued education, school quotidian.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>8</b>
<b>CAPÍTULO I.....</b>	<b>10</b>
<b>O MUNDO EM QUE VIVEMOS.....</b>	<b>10</b>
1.1 PROFESSOR: ANTES, UMA AUTORIDADE.....	10
1.2 HOJE, APENAS UM PROFESSOR.....	15
<b>CAPÍTULO II .....</b>	<b>22</b>
<b>CRISE DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: A FORMAÇÃO DOCENTE EM QUESTÃO .....</b>	<b>22</b>
2.1 CONTEXTUALIZANDO A CRISE .....	22
2.2 ASPECTOS TEÓRICOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	28
2.3 O ENSINO REFLEXIVO.....	34
2.4 A EDUCAÇÃO CONTINUADA E A PESQUISA EDUCACIONAL .....	39
<b>CAPÍTULO III.....</b>	<b>45</b>
<b>FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA PÚBLICA: ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA .....</b>	<b>45</b>
3.1 IDENTIFICANDO O INTERESSE DOS EDUCADORES POR FORMAÇÃO CONTINUADA .....	45
3.2 ORGANIZANDO A FORMAÇÃO CONTINUADA.....	48
3.3 O NOSSO FAZER.....	54
3.4 COMO TERMINOU A EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO .....	57
3.5 AVALIAÇÃO DA EXPERIÊNCIA .....	65
3.6 AS REFLEXÕES CONTINUAM .....	67
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>70</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>72</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>78</b>



## INTRODUÇÃO

Este estudo visa compreender como a formação continuada de professores vem sendo tratada no contexto do cotidiano das escolas e como esta discussão articula-se com o movimento geral da sociedade.

O ponto de partida deste estudo situa-se no âmbito da prática como profissional da educação na Rede Municipal de Florianópolis<sup>1</sup>. Ao longo deste percurso, foram surgindo inquietações, a partir das quais originaram-se as seguintes formulações:

Como e por que surge a necessidade de atualizar/ qualificar/capacitar continuamente o educador? Seria esta uma prioridade gestada nas práticas das escolas? Trata-se de uma exigência social do mundo globalizado? Apenas os educadores que estiverem atualizando-se constantemente manter-se-ão empregáveis? A qualificação do educador em nível superior levaria necessariamente a práticas qualitativamente melhores? O que as produções acadêmicas vêm apontando, na atualidade, sobre formação continuada de educadores? Quais os limites e as possibilidades da existência de formação continuada dentro das unidades escolares? Estes questionamentos norteiam a presente pesquisa.

No primeiro capítulo, são feitas algumas considerações acerca da figura do professor no início do século no Brasil. Para tanto, foram realizadas algumas formulações sobre a sociedade atual, contexto em que está inserida a discussão sobre formação continuada de professores.

No segundo capítulo, sistematizam-se algumas reflexões com base em estudos que versam sobre o tema, apontando contornos que a formação continuada de professores vem assumindo nos últimos tempos. São apresentados autores como ZEICHNER (1993), NÓVOA (1995), SCHÖN (1995), GÓMEZ (1995), CANDAU (1997), SACRISTÁN (1998) e tantos outros que vêm contribuindo com esta discussão.

No terceiro capítulo, é apresentado um estudo de caso sobre a experiência de formação continuada, na tentativa de sistematizar algumas reflexões oriundas desta experiência. Com

---

<sup>1</sup> Ana Regina Ferreira de Barcelos, educadora da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis desde 1987, atua como Supervisora Escolar desde 1993.

base nos anexos, é possível compreender a experiência de formação continuada presente neste capítulo<sup>2</sup>.

Tem-se clareza dos limites deste trabalho, pois não há pretensão em esgotar a discussão sobre o tema. Espera-se, porém, contribuir para as instigantes questões que emanam da chamada formação continuada de educadores.

---

<sup>2</sup> Os anexos foram organizados em três blocos. São documentos emitidos pela Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis e registros do processo de formação continuada vivenciado em uma escola da rede municipal de ensino nos anos de 1994, 1995 e 1996:

Anexo I: Projetos de formação continuada dos anos 1994, 1996 e 1997;

Anexo II: Relatórios das experiências dos anos de 1994, 1995 e 1996;

Anexo III: Ofícios e pareceres emitidos pela Secretaria Municipal de Educação nos anos de 1995 e 1996.

## CAPÍTULO I

### O MUNDO EM QUE VIVEMOS

#### 1.1 PROFESSOR: ANTES, UMA AUTORIDADE...

No Brasil, a questão da escola pública laica e gratuita é uma preocupação nacional que se delinea com a instauração da República, inspirada no ideário da Revolução Francesa que atribuiu à escola a tarefa de igualar os homens pela posse do conhecimento. Afirmar-se que a possibilidade de desenvolvimento da Nação articulava-se estreitamente com base neste princípio.

Segundo CARVALHO (1989), já nas primeiras décadas, defendia-se que a solução dos problemas nacionais passavam pela educação. Era sua função regenerar a população brasileira, recuperar sua nacionalidade, tornando-a saudável, disciplinada e produtiva para que fosse incorporada ao processo de industrialização que ganhou força na década de 30.

Vários autores (ARROYO 1985a, 1985b; NOVAES 1984; SÁ 1986, HYPÓLITO 1997) afirmam que é no Estado Republicano que se intensificam as iniciativas de organização dos sistemas públicos de ensino no Brasil.

As formas de desenvolvimento da organização escolar assumem cada vez mais um modelo racional de organização, análogo às formas de organização do trabalho em outros setores da produção, particularmente o fabril. Vão absorvendo, assim, com o tempo, a lógica gerencial-capitalista do trabalho, buscando atender ao duplo objetivo de, ao mesmo tempo, controlar o sistema escolar e o trabalho docente e formar trabalhadores dentro de uma lógica de disciplinamento que atendessem às demandas do mundo do trabalho que vinha se desenhando (HYPÓLITO, 1997, p.34).

O redimensionamento imposto pelo processo de organização do sistema de ensino público supõe alterações sociais. Modificam-se as relações da formação do professor, processo de seleção e também a relação do professor com a comunidade.

O domínio da leitura e da escrita antes da organização do sistema de ensino público era propriedade de poucos. A posse do conhecimento conferia ao professor um estatuto de

poder e respeito, comparado ao prestígio desfrutado por outras autoridades como o vigário e o delegado. *“O professor do ensino primário era uma figura social relevante, sobretudo no meio rural. Os professores do ensino secundário eram, amiúde, figuras literárias e científicas pelas quais se pautava a vida cultural de muitas cidades. Em ambos os casos, eram unanimemente respeitados e socialmente considerados”* (ESTEVE, 1995, p.105).

O professor tinha uma participação ativa na vida da comunidade, sendo visto como referência social. Normalmente, pertencia às famílias influentes dos vilarejos. Dispunha de autonomia, era respeitado pelo seu conhecimento geral, pela sua erudição e experiência, características advindas também do domínio do seu processo de trabalho. O professor produzia o conhecimento e a forma de ensiná-lo. Dominava, portanto, todas as fases de seu trabalho.

Contudo, *“quando uma forma social não consegue mais se reproduzir, quando seus homens produzem forças que ultrapassam sua própria organização social, inicia-se um período de transição”* (TESSARO,1993, p. 20). Com a educação não foi diferente, pois ela modifica-se ao mesmo tempo em que ocorrem mudanças na sociedade.

No Brasil, as transformações sociais do início do século XX colocaram em questão a estrutura educacional vigente e, assim, acontece a *“criação de unidades escolares, institutos de formação, organização do trabalho escolar e controle do Estado sobre o sistema de ensino, os currículos e o trabalho docente revela o caminho percorrido pela educação escolar para atender às demandas quantitativas e qualitativas da nova sociedade republicana”* (HYPÓLITO, 1997, p. 33).

Inicialmente, era comum as pequenas comunidades enviarem alguns dos seus membros para os centros maiores para que estes se apropriassem do conhecimento educacional. Mestres oriundos de grandes cidades eram trazidos para o interior. Nas colônias dos imigrantes europeus, em Santa Catarina, algumas pessoas vinham da Europa para educar seus descendentes de acordo com os princípios da terra natal<sup>3</sup>. Mas ainda faltavam escolas públicas e professores em todo o país.

Durante tais mudanças, a igreja exerceu um papel de grande relevância na organização inicial do trabalho educativo, como esclarece HYPÓLITO (1999).

---

<sup>3</sup> Para saber mais, ver FIOD, Edna Garcia Maciel. **Homens sem paz: escola, trabalho e colonização**. São Paulo, 1995. Tese (doutorado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1995.

A idéia de que o trabalho de ensinar, tal qual ainda é hoje entendido, foi resultante, principalmente, do trabalho de ensino desenvolvido pela Igreja. Nos primórdios do capitalismo, tornou-se cada vez mais necessária a existência de uma instituição especializada na tarefa de educar (cf. Enguita 1989). A instituição que se encontrava mais preparada para cumprir a tarefa era a Igreja [...] as escolas funcionavam especialmente nas igrejas e conventos, e o ensino era ministrado pelo clero.

O processo de urbanização resultante do avanço das relações capitalistas impunha uma ampliação da oferta escolar de tal forma que o clero já não era mais suficiente para atender à demanda. Daí decorreu um processo de flexibilização e abertura, com a chamada de leigos para colaborar na tarefa de ensinar (HYPÓLITO, 1999, p. 83).

Durante o tempo em que as exigências educacionais e as inovações no campo do conhecimento eram poucas, o processo de formação do professor não constituía um problema. Aceitava-se a idéia da instrução como um luxo e, como tal, acessível a poucos. Assim, no início do século, o conhecimento educacional modifica-se lentamente no Brasil.

Neste período predomina, portanto, a figura do professor leigo que nas raras escolas públicas não dispunha de títulos e nem de formação pedagógica. Para exercer a atividade, bastava-lhe a experiência prática obtida através da relação com outro professor mais experiente.

Porém, ao longo dos anos, a perda de prestígio do personagem social denominado mestre coincide com a divisão do trabalho próprio da sociedade industrial que começava a desenvolver-se no Brasil. A sociedade em processo de industrialização precisava de uma escola que qualificasse e disciplinasse os futuros trabalhadores para tarefas especializadas.

O Estado liberal e republicano avançou no compasso, muitas vezes desigual, do desenvolvimento das relações capitalistas. Os processos de urbanização e industrialização crescente, característicos da evolução capitalista, impuseram a constituição de um sistema público de educação. Nesse movimento é que a carreira docente passa a ser organizada [...] que inclui, dentre outros, dois processos que quero destacar: de um lado, a assimilação pelo Estado de parte dos reclamos por profissionalização e, de outro, o aumento do controle estatal sobre o exercício docente (HYPÓLITO, 1999, p. 84).

O processo de profissionalização da atividade docente emana do Estado e do próprio corpo docente, desejoso de delimitar seu espaço de atuação que era compartilhado por párocos e os notáveis locais. É o Estado quem cria o suporte legal para o exercício da

atividade docente, através de uma *licença* (título), concebida aos indivíduos após submeterem-se a um exame (NÓVOA, 1995d)<sup>4</sup>.

O antigo mestre começa a assumir novos contornos. A autonomia de quem ensina tudo (ler, escrever e fazer contas) confronta-se com uma nova condição: o professor/especialista titulado. O educador deixa de ser sujeito autônomo do processo conhecimento/ensino para submeter-se ao processo de ensino, agora controlado e determinado pelo Estado, com base na divisão do trabalho que separa o planejador do executor do processo de ensino.

Anteriormente, era a própria comunidade a responsável pelo recrutamento do mestre e das condições de seu trabalho (salário, estrutura física e material pedagógico para as crianças). A comunidade era responsável pela tarefa de viabilizar o funcionamento das escolas. A relação mestre/comunidade extrapolava o âmbito do ensinar, envolvendo a coletividade. O mestre tinha responsabilidades gerais além daquelas específicas ligadas ao ato de ensinar.

Segundo TEFEN (1989), o critério de qualificação definido pela comunidade e conduzido pelo mestre foi substituído pela “titulação” definida pelo Estado. A experiência social e educacional, sinônimo de qualificação, cede lugar ao “título” obtido em alguma instituição. Dessa forma, o mestre eleito pela comunidade passa a ser renegado pelo Estado que o considera desqualificado, pois *“é necessário retirar os professores da alçada das comunidades locais, organizando-os como corpo do Estado. Neste sentido, as estratégias de recrutamento não privilegiará os candidatos que tencionam fixar-se nas suas terras de origem, visando, pelo contrário, a constituição de um corpo de profissionais isolados, submetidos à disciplina do Estado”* (NÓVOA, 1995d, p. 17).

Segundo NÓVOA (1995d), a intervenção do Estado visa definir regras uniformes de seleção e de nomeação dos professores, pois a estrutura existente até então não atendia às novas exigências sociais e políticas. O Estado começa a impor-se como organizador e controlador do sistema, mas *“ como controlar o trabalhadores tão dispersos em cadeiras de instrução isoladas, funcionando em sacristias, depósitos, ranchos e sobretudo na casa do próprio professor? (ARROYO, apud HYPÓLITO 1997, p.31 )*. O Estado, então, passa a centralizar o funcionamento das escolas por meio da construção de prédios.

A década de 30 apresenta-se como um período marcado por questionamentos sobre o fazer pedagógico originados nas mudanças impostas pelo processo de industrialização. Ampliaram-se o número de escolas e a aprendizagem da leitura e da escrita passaram a ser pré-requisitos para o ingresso no mercado de trabalho.

---

<sup>4</sup> Segundo NÓVOA (1995d), para adquirir a licença para lecionar o indivíduo era submetido a um exame em que ele deveria atender a alguns critérios como: habilitação, idade, comportamento moral etc.

Expandiram-se os estudos sobre o papel da formação dos professores nas décadas subseqüentes<sup>5</sup>. O mestre que recebia uma formação geral e uma base sólida e estável de conhecimento acrescido de experiência passa a não responder mais às novas exigências impostas. Conseqüentemente, a prática, o conhecimento e a experiência do mestre não lhe servem mais. O ensino até então ministrado tinha um caráter humanista, vindo de uma cultura geral.

As mudanças sociais passam a exigir um novo professor e uma nova formação, pautada num conhecimento cada vez mais “provisório” diante das constantes inovações que, de certo modo, denunciam um caos educacional no Brasil, mas não apenas isso. Segundo TESSARO (1993), o sintoma de crise social da época atual explicita-se quando as instituições e os mecanismos que até então davam certo parecem, repentinamente, não mais funcionar. Estas indefinições fazem com que seja mobilizada uma gama de esforço humano na busca de novas soluções.

Nos dias atuais, existem muitas críticas ao processo educacional. Afirma-se, reiteradamente, que as instituições sociais, inclusive a escola, tornaram-se obsoletas, que o mundo do trabalho necessita de outra qualificação para os professores e também para os alunos. É inegável que *“os valores que sustentam a produção contemporânea da profissão docente caíram em desuso, fruto da evolução social e da transformação dos sistemas educativos; os grandes ideais da era escolar necessitam de ser reexaminados”* (NÓVOA, 1995d, p. 28)

Isto significa que é preciso discutir, questionar e refletir acerca dos discursos que afirmam ser a escola e a formação docente as responsáveis pela solução de certos problemas sociais. Portanto, a formação continuada, embora estreitamente ligada ao processo ensino-aprendizagem, continua refletindo indagações gerais que desafiam a sociedade.

---

<sup>5</sup> Segundo KASSICK (1996), na década de 30 no Brasil desencadeia-se o movimento da Escola Nova marcado pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1934. Na década de 40, a Segunda Guerra vai desencadear o movimento nacionalista pela educação e o final da década de 50 trará a preocupação com a pedagogia do trabalho. A década de 60 caracteriza-se pelo chamado populismo pedagógico; a década de 70, pelo tecnicismo; a década de 80, pelo movimento progressista e a década de 90, pela escola da qualidade total.

## 1.2 HOJE, APENAS UM PROFESSOR

Compreender a sociedade atual também supõe entender o movimento que emerge no mundo do trabalho e como este envolve o ensino fundamental. Mais especificamente, é preciso entender como as metamorfoses presentes no mundo do trabalho perpassam a chamada educação continuada<sup>6</sup>.

Algumas questões educacionais que afligem muitos educadores brasileiros desafiam, igualmente, educadores de outros países.

Os acontecimentos das últimas décadas vêm abalando as relações sociais. A queda do muro de Berlim em 1989, a derrocada do socialismo no Leste Europeu, a ascensão/decadência de novas potências como as dos Tigres Asiáticos, o aumento do capital especulativo, a crescente naturalização da violência nos grandes centros e a revolução informacional, dentre outros, são indícios de que a humanidade vive momentos conturbados, próprios dos movimentos de transição social.

Para vários autores, trata-se de um momento de reestruturação do capitalismo e, por conseguinte, são necessárias inúmeras reorientações da sociedade<sup>7</sup>. Neste contexto, constata-se, mais uma vez, a velha crise da educação. Para TAILLE,

Se vocês forem ler textos do começo do século, vocês vão encontrar a palavra ‘crise’ da educação desde 1901, ou mil oitocentos e alguma coisa. Binnet por exemplo - grande psicólogo que participou da criação dos testes, vendo isso na educação - diz: ‘todo homem diz de sua época, da crise da educação que ela existe’. Parece que nós temos certa tendência a enxergar crise na educação e na ética (LA TAILLE, 1999, p.5, mimeo ).

Formulações que reiteram a crise da educação parecem, ao contrário do que muitos pensam, um reflexo da própria crise social. É importante ressaltar que a “*passagem de um sistema de ensino de elite para um sistema de ensino de massas implica um aumento*

---

<sup>6</sup> Ao longo do texto, o termo *educação continuada* será utilizado para designar a formação que os profissionais da educação buscam após sua formação inicial. Para MARIN (1995), a formação continuada possui sinônimos como: *educação permanente, educação recorrente, educação contínua, formação continuada ou formação permanente* e, ainda, *desenvolvimento profissional*. No seu entender, tais termos são diferentes de *treinamento, reciclagem, capacitação, aperfeiçoamento*, utilizados para designar cursos destinados a qualificar educadores. A autora também faz uma análise dos termos e de suas respectivas concepções. Segundo seu estudo, é com base nos conceitos subjacentes aos termos que decisões são tomadas e ações são propostas, justificadas e realizadas.

<sup>7</sup> No livro *Educação e Crise do Trabalho: perspectiva de final de século*, da editora Vozes, 1998, são muitos os autores que indicam alguns dos conflitos que abalam a sociedade e o campo educacional. Entre eles podemos citar Frigotto, Kuenzer, Gentili, Franco, Arroyo e Nosella.



*quantitativo de professores e alunos, mas também o aparecimento de novos problemas qualitativos, que exigem reflexão profunda”* (ESTEVE, 1995, p. 96).

Na atual sociedade, o avanço científico, tecnológico e informacional misturam-se à destruição, à violência, à exclusão, formando uma grande simbiose. A perpetuação do capital pode significar um rastro de miséria e o arremesso da maioria dos homens para o desemprego estrutural, para a precariedade das condições de trabalho, para o sub-emprego, enfim, para a barbárie social.

A exclusão social no mundo é uma constatação. Enquanto isso, afirma-se que cabe ao outro buscar alternativas de superação do quadro existente. Há uma exacerbação do individualismo. Atribui-se, por exemplo, à educação responsabilidade na solução de problemas como a injustiça social, a delinquência etc. Contudo, será que se pode esperar algo diferente de uma sociedade fundada na propriedade privada da riqueza, portanto, na expropriação da riqueza pelo trabalho alheio?

A desigualdade social é, muitas vezes, camuflada de vários modos como *“perspectivas biologistas que buscam atribuir a componentes genéticos aquilo que resulta da desigualdade promovida pelas relações sociais”* (FRIGOTTO, 1998, p13). Esta formulação contradiz o que foi alardeado durante muito tempo, ou seja, a afirmação de que o crescimento do capitalismo acabaria, inexoravelmente, com a pobreza. Contudo, aumenta o contingente de pessoas que se incluem na exclusão social. Números alarmantes confirmam esta tendência:

Hoje 358 pessoas dispõem de mais bens do que 45% da humanidade, ou seja, do que mais de dois bilhões e trezentos mil seres humanos, ou que apenas cerca de duzentas empresas administram hoje mais de 30% da produção de bens mundiais. Ou, de acordo com dados do Informe Desenvolvimento Humano - PNUD - que 20% dos habitantes do planeta têm 82% a renda mundial, enquanto os 60% mais pobres têm apenas 5,6% desta renda. Ou ainda, que o Norte, com cerca de quarta parte da população mundial, consome 70% da energia mundial, 75% dos metais, 85% da madeira e 60% dos alimentos (ASSMANN, 1998, p.27).

A imensa riqueza material produzida coletivamente é incapaz de eliminar a condição miserável em que vive parcela significativa da humanidade, portanto destinada à valorização do capital. Este cenário tem ensejado a formulação liberal de que a sociedade é dual porque nela existem bons/maus, incluídos/excluídos, empregados/desempregados, qualificados/desqualificados. Isto torna propícia a crença de que os problemas sociais são problemas individuais, naturalizando, assim, a desigualdade social e dissimulando confrontos sociais.

Atualmente, a possibilidade de vender a força de trabalho parece tornar-se rarefeita e vem acompanhada de uma avalanche de termos como: *dessindicalização, flexibilização, empregabilidade, privatização, acumulação flexível, globalização, tercerização* que, de certo modo, dissimulam crises sociais.

Cada vez menos, precisa-se da “mão” do trabalhador. Os altos índices de desemprego não se referem apenas aos países pobres.

Na França, em 1962, o contingente operário era de 7.488 milhões. Em 1975, esse número chegou a 8.118 milhões e em 1989 reduziu-se para 7.121 milhões. Enquanto em 1962 ele representava 39% da população ativa, em 1989 esse índice baixou para 29,6% [...].

A diminuição do operariado industrial também ocorreu na Itália, onde mais de um milhão de postos de trabalho foram eliminados, havendo redução da ocupação dos trabalhadores na indústria, de 40%, em 1980, para pouco mais de 30%, em 1990 [...].

Pode-se dizer que, nos principais países industrializados da Europa Ocidental, os efetivos de trabalhadores ocupados na indústria representavam cerca de 40% da população. Hoje, sua proporção se situa próximo dos 30% [...]

André Gorz acrescenta que aproximadamente 35 a 50% da população trabalhadora britânica, francesa, alemã e norte-americana encontram-se desempregada ou desenvolvendo trabalhos precários, parciais, que Gorz denominou de ‘proletariado pós-industrial’ expondo a dimensão daquilo que alguns chamam de sociedade dual (ANTUNES, 1997, p. 42-45).

A velocidade assombrosa das mudanças ocorridas no mundo do trabalho com o avanço tecnológico, científico e informacional entra em confronto com as relações entre os homens. FRIGOTTO (1998) lembra que, embora tenham acontecido mudanças na base técnica do processo produtivo, alterando o conteúdo e a organização do trabalho, isso não implicou em mudanças nas relações humanas. A substituição dos processos de produção que passam de uma base mecânica para uma base eletrônica repercute também no campo educacional.

A produção eletrônica reflete alterações nas relações de trabalho que atingem a educação. A chamada sociedade “pós-industrial” exige outros conhecimentos e habilidades do trabalhador<sup>8</sup>. Dizem que a escola pública deve adaptar-se à nova qualificação para o trabalho.

Hoje, o perfil do novo trabalhador é caracterizado como aquele que possui “*formação geral, conhecimentos e habilidades específicas como versatilidade, capacidade de inovação, comunicação, motivação, destreza básica, flexibilidade para adaptar-se a novas tarefas e*

---

<sup>8</sup> As mudanças na escola pública de ensino fundamental, que aparecem como um desejo da sociedade é, na verdade, determinação do Capital que se reorganiza periodicamente e amplia as fronteiras de sua exploração. Como afirma ROMANELLI, “*a escola brasileira evoluiu também em função dos papéis que lhe reconhecia a*

*habilidades (cálculo, ordenamento de prioridades, clareza na exposição)*”(CAMPOS & SHIROMA, 1997, p.28). As habilidades, segundo tal concepção, exigem conhecimentos que requerem uma formação educacional mais sólida e alongada. Os autores que discutem esta questão afirmam que quanto mais cedo tais habilidades forem incorporadas, mais fácil ocorrerá o processo de assimilação das constantes mudanças sociais. Por isso, organismos internacionais como CEPAL, UNESCO e Banco Mundial aconselham que se invista no ensino fundamental<sup>9</sup>. Parece que o trabalhador “camaleão” é o que terá mais chances de sobreviver às exigências do trabalho, ainda que este destine-se a poucos. Mas esta idéia não parece ser nova. MARX, em meados do século XIX, constata que:

A indústria moderna, com suas próprias catástrofes, torna questão de vida ou morte reconhecer como lei geral e social da produção a variação dos trabalhadores e em conseqüência a maior versatilidade possível do trabalhador, e adaptar as condições à efetivação normal dessa lei. Torna-se questão de vida ou morte substituir a monstruosidade de uma população operária miserável, disponível, mantida em reserva para necessidades flutuantes da exploração capitalista, pela disponibilidade absoluta do ser humano para as necessidades variáveis do trabalhador; substituir o indivíduo parcial, mero fragmento humano que repete sempre uma operação parcial, pelo indivíduo integralmente desenvolvido para o qual as diferentes funções sociais não passariam de formas diferentes e sucessivas de sua atividade (MARX, 1996, p. 558-559).

Assim, a propalada necessidade de um trabalhador versátil e flexível não é algo novo.

Por outro lado, a elevação do nível de escolaridade não tem garantido empregabilidade para uma grande maioria. Há “*uma defasagem cada vez maior entre os títulos e diplomas escolares e as posições no mundo do trabalho*” (CORREIA & MATTOS, 1999, p.17). Não é por acaso que indivíduos altamente qualificados não conseguem emprego na área de sua formação ou fora dela.

A expansão quantitativa de atendimento educacional ocorrida na América Latina nas últimas décadas não foi acompanhada de qualidade nem de mudanças no mercado de trabalho

---

*economia*” (1978; 55).As mudanças que se fazem necessárias na atualidade parece que se enquadrariam mais uma vez nas determinações do Capital.

<sup>9</sup> Há autores como MILITÃO (1998), que defendem a existência de outras intenções presentes na preocupação dos organismos internacionais com o ensino fundamental, pois encobrem um interesse maior que seria de “*prevenir situações politicamente críticas que estariam pondo em risco sustentação política do ajuste estrutural. E este ajuste estruturado pelo pensamento hegemônico, pretensamente único, é assumido pelo Banco Mundial, pelo Fundo Monetário Internacional e pelos Bancos de Desenvolvimento, como a via segura para retomar o crescimento econômico em escala global e preservar o modelo vigente, sem muita tensão*” (MILITÃO, 1998, p. 98).

capazes de absorver essa geração mais escolarizada. Verifica-se, então, um aumento do nível de escolaridade nos mais jovens mas, também, um aumento dos requisitos educacionais para ocupar os postos de trabalho que há alguns anos demandavam escolaridade mínima (CAMPOS & SHIROMA, 1997, p. 32).

Há indicativos de que possuir formação educacional elevada não é o mais importante. Certos autores afirmam que saber buscar o conhecimento é o que importa. Assim, tem sido valorizada a capacidade de “aprender a aprender”. Talvez isto signifique uma reedição do pragmatismo com uma reforma moderna<sup>10</sup>.

Após fragmentar e especializar o conhecimento transmitido pela escola, a sociedade exige que esta mesma instituição faça o caminho aparentemente de volta, isto é, que resgate o conhecimento geral, compreendido como habilidade para lidar com inúmeras informações indispensáveis para o uso de diversos instrumentos eletrônicos.

PAIVA (1993) argumenta que não se trata de aumentar o estoque de informações do aluno, mas de instrumentalizá-lo com conhecimentos básicos essenciais, articulados às habilidades cognitivas para o manejo das informações que estão disponíveis em diversos meios.

Diferentemente do início do século, o professor defronta-se com outra realidade.

Nos últimos vinte anos, a configuração do sistema educativo mudou radicalmente, passando de um ensino de elite, baseado na selecção e competência, para um ensino de massas, muito mais flexível e integrador, mas incapaz de assegurar, em todas as etapas do sistema, um trabalho adequado ao nível do aluno. Desta forma, desceu a motivação do aluno para estudar e a valorização social do sistema educativo. Enquanto que, há vinte anos, um grau académico assegurava o “*status*” social e as compensações económicas de acordo com o nível obtido, hoje em dia os graus académicos não asseguram nada, mantendo-se outros mecanismos selectivos, que dependem das empresas privadas, das relações sociais da família ou da obtenção de conhecimentos extracurriculares que não fazem parte do sistema regular de ensino (idiomas, informática, etc..) (ESTEVE, 1995, p.103)<sup>11</sup>.

As reformas educacionais vêm mobilizando o pensamento acerca da educação. PAIVA & WARDE (1993) discutem, de forma mais abrangente, a ligação entre o conhecimento que a educação básica deve possibilitar e sua articulação com exigências do

---

<sup>10</sup> Segundo ARANHA (1996), “O pragmatismo desenvolveu-se principalmente nos EUA e na Grã-Bretanha, apresentando pontos de convergência com diversas outras correntes do nosso tempo. Opõe-se a toda filosofia idealista e ao conhecimento contemplativo, puramente teórico. É antintelectualista, privilegiando a prática e a experiência”. (1996;170)

mundo do trabalho. Apontam para a necessidade de ampliar a educação básica e, portanto, da consolidação de um novo paradigma.

A revolução tecnológica de nossos dias apresenta-se como um rápido processo de renovação que ocorre ‘sistêmica’ e não pontualmente. A automação demanda outras habilidades de linguagens, ao mesmo tempo em que as atividades de planejamento e controle exigem maiores conhecimentos em níveis mais elevados e qualidades que facilitem o trabalho cooperativo. Parte central do novo paradigma produtivo é um novo paradigma de gestão e organização empresarial; mas, é também, a necessidade de conhecimento efetivo, capaz de ser comprovado na prática e não apenas por intermédio de diplomas ou de anos de escolaridade (PAIVA & WARDE, 1993, p.20).

Nesta perspectiva, a educação fundamental e a formação do educador deverão ser redimensionadas para atender à qualificação dos chamados novos paradigmas fundamentados muito mais na experiência do que em habilidades. MACHADO (1992) afirma que o trabalhador do futuro precisa de competência.

Competência para a comunicação social, alfabetização computacional e domínio e habilidades para saber buscar, documentar, comparar, classificar, generalizar, aplicar e criticar informações, mas que isto criaria problemas de investigação pedagógica de grande relevância relacionados aos desafios que essa conversão do novo saber científico em saber escolar e da cultura pedagógica em cultura escolar, quando se sabe que nem o anterior conhecimento científico e o anterior saber tecnológico mal chegaram à soleira da escola (MACHADO, 1992, p.19).

Tais formulações são alardeadas em meio ao aumento considerável do desemprego e da exclusão social. A reestruturação da sociedade tem exigido uma reestruturação da educação, que segundo alguns autores (SILVA T., 1997; MILITÃO, 1996; MELO, 1999) tem sido um modelo de reforma educacional conservadora.

Esse processo de reestruturação educativa, parte constitutiva dos processos de reestruturação da sociedade, atinge diretamente a lógica de organização da educação e da escola. A passagem do controle público da educação e da escola, regido pela sociedade (político), para o controle privado (econômico), diretamente regido pelo mercado, segundo os preceitos do neoliberalismo, provoca uma redução da autonomia relativa da educação em relação à economia. A escola passa a ser mais diretamente regulada pelas regras do mercado e

---

<sup>11</sup> Neste trabalho, utilizam-se algumas citações cuja fonte é de edições portuguesas. Como a forma original será mantida, eventualmente a grafia e a acentuação de algumas palavras diferenciam-se do português brasileiro.

da economia, e sua organização cada vez mais é regida e avaliada por critérios “técnicos” de eficiência e produtividade (SILVA T., 1997, p. 166).

A educação continuada dos professores, cujo pressuposto é a qualificação constante de mestres e alunos para o trabalho produtivo, suscita as seguintes indagações: em que medida a educação continuada é uma necessidade dos professores? A educação foi seduzida pelo dogma da empregabilidade? Só terá possibilidade de emprego aquele que estiver constantemente qualificando-se? A educação continuada consiste na única possibilidade de ascender na carreira profissional? Uma educação de melhor qualidade resolveria o problema da exclusão e do desemprego estrutural?

Em meio a tantas indagações, reformas são feitas pelo MEC -Ministério da Educação e do Desporto e recebidas com cepticismo pelos educadores. É uma política pública para educação fortemente homogeneizadora, que se expressa num tripé – o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (Fundef), os programas de Avaliação dos Sistemas de Ensino (educação básica e ensino superior) e a Formação dos Profissionais da Educação – como marcas do modelo regulador do Estado (CEDES,1999).

Certas produções acadêmicas, documentos oficiais como a LDB e outros afirmam que profissionais da educação fundamental necessitam de educação continuada para satisfazer exigências de uma sociedade em processo contínuo e permanente de mudança<sup>12</sup>. Os professores de sala de aula estão envolvidos em processo histórico, como ressalta ESTEVE.

Um autêntico processo histórico de aumento das exigências que se fazem ao professor, pedindo-lhe que assuma um número cada vez maior de responsabilidades. No momento actual, o professor não pode afirmar que a sua tarefa se reduz apenas ao domínio cognitivo. Para além de saber a matéria que lecciona, pede-se ao professor que seja facilitador da aprendizagem, pedagogo eficaz, organizador do trabalho de grupo, e que, para além do ensino, cuide do equilíbrio psicológico e afectivo dos alunos, da integração social e da educação sexual, etc.; a tudo isto pode somar-se a atenção aos alunos especiais integrados à turma (ESTEVE, 1995 p. 100).

A educação, uma relação social, incorpora, dentre outros, este constante e incessante movimento social, que exige do professor algo além do processo de ensino, como se ele fosse o único responsável pela educação, na sociedade.

## CAPITULO II

### CRISE DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: A FORMAÇÃO DOCENTE EM QUESTÃO

#### 2.1 CONTEXTUALIZANDO A CRISE

O termo “crise” pode referir-se a um tempo histórico em processo de transição. A banalização da violência, da desigualdade social e as constantes inovações no campo do conhecimento são, talvez, expressões dessa crise que se torna geral. A escola e os educadores movem-se nessa realidade. Mas é nela, também, que se pode pensar sobre possibilidades, inclusive, as que se referem à questão da educação continuada e da qualidade do ensino.

Os indivíduos são compelidos a enfrentar problemas reais de vida e nas relações com seus semelhantes. A escola é um local onde um coletivo articula-se e, conseqüentemente, pode ser um espaço de reflexão sobre alternativas de resistência ao caos que se encontra a atual forma de organização social.

É preciso ressaltar que as propostas de formação de professores não podem ignorar o movimento geral da sociedade, sob pena de fazer uma leitura parcial e limitada do fenômeno educativo. Porém, é necessário evitar o risco de sustentar a tese de que a educação pode por si mesma resolver dificuldades sociais. Além disso, historicamente, a escola pública desempenha determinados papéis definidos pelo Estado.

Se os problemas configurados na escola são expressões do que acontece na sociedade, eles não serão solucionados por iniciativas isoladas, pela vontade dos professores. Deste modo, as reflexões a serem desenvolvidas deverão levar em conta tais considerações. A busca de alternativas deve ser coletiva, assim como o processo de formação continuada dos professores. Para tanto, é necessário compreender o movimento geral que ocorre na sociedade e que se reflete na escola.

Há uma afirmação generalizada de que a escola está em crise. Assim, buscam-se soluções que permitam recriar e redimensionar a escola. Entre elas, existem propostas de reforma educacional contraditórias, tais como:

---

<sup>12</sup> Um dos documentos é o Referencial Pedagógico-Curricular para a formação de professores da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Documento preliminar. MEC. Dez/1997.

De um lado, preconiza um estado fraco (mínimo), o que permite justificar toda a “ineficiência” do que é público e apontar culpados para a crise da escola (tais como a ineficiência administrativa, a centralização financeira, a desprofissionalização docente, os sindicatos etc). Como solução, apresenta a submissão da escola pública às regulações do mercado, incentivando formas gerenciais pseudoparticipativas como os modelos pós-fordistas (programas de “qualidade total”), e descentralizando aspectos administrativo-financeiros em nome da autonomia escolar. De outro lado, preconiza um estado forte que exerce controle centralizado sobre aspectos fundamentais do cotidiano escolar, tais como a definição do currículo nacional (ou parâmetros curriculares, ou referenciais); de programas de formação docente articulados com a mídia (principalmente eletrônica) – que incluem pacotes pedagógicos e implantação de equipamentos para viabilizar o acesso dos grandes grupos de comunicação às escolas, estreitamente articulados com o mercado de computadores e outras tecnologias; o controle sobre o livro didático, e assim por diante.

Na verdade , não se trata de dois processos, mas de um único processo, multifacetado, de controle ideológico e técnico da educação (HYPÓLITO, 1999, p.93-94).

Apesar dos inúmeros obstáculos que se apresentam, há entre os autores um consenso sobre a necessidade de redimensionamento da escola e sobre a formação do professor. Afirma CARVALHO(1998) o seguinte:

Com a globalização da economia, aumentaram-se as responsabilidades da escola e do docente. A escola - conseqüentemente o docente - , para atender às exigências do mercado de trabalho, que é divulgado pela mídia, deve formar um estudante que tenha cultura geral e diversificada, conhecimento científico, raciocínio lógico, capacidade de comunicação e trabalho em grupo, que seja flexível e capaz de aprender a aprender, além de criativo (CARVALHO et. al. 1998, p. 96).

O limite entre a necessidade de formar homens com base nos valores humanitários voltados para uma vida diferente perde espaço e mistura-se ao pressuposto da necessidade de existirem indivíduos competitivos, versáteis, flexíveis, capazes de se adaptarem às exigências impostas pelo trabalho, condição *sine qua non* do capital. Assim, é relevante a observação de SILVA (1997) acerca das propostas de formação de professores presentes no discurso pós-moderno.

Baseado no falacioso reducionismo conhecimento prático - conhecimento científico, sustentado pela necessidade de (para resgatar sua importância) identificar senso comum como teoria, alguns estudos vem homogeneizando os saberes subjetivos, pessoais e idiossincráticos com o conhecimento racionalmente mediado, crítica e historicamente produzido pelo coletivo dos homens.



Assim, num contexto teórico e pedagógico bastante diverso, não é raro encontrarmos estudos e discursos que – a pretexto de reconhecerem o carácter subjetivo e pessoal da trajetória docente – transformam a pesquisa educacional sobre os ‘saberes’ dos professores em exemplários de ‘esta é minha vida’. Estudos e discursos que podem, por decorrência, transformar a formação de professores em ‘terapias breves’ para licenciados, ou feiras de vivências pessoais partilhadas (SILVA, 1997, p.4).

As formulações acima revelam que certas propostas de formação dos professores são banalizações de um pseudo conhecimento científico. Contudo, por meio de um exame mais detalhado das práticas de formação dos profissionais da área de recursos humanos, responsáveis pela triagem dos profissionais dos mais variados setores, percebe-se que tais práticas não são privilégio exclusivo da educação. Segundo SCHÖN (1995), há uma crise de confiança no conhecimento profissional que tem promovido a busca de uma nova epistemologia da prática profissional.

Segundo GARCÍA (1995), propostas de formação de professores originadas nas instâncias oficiais vêm resgatando alguns elementos do modelo baseado na reflexão dos professores sobre sua própria prática docente. É importante “*uma formação contínua centrada na actividade quotidiana da sala de aula, próxima dos problemas reais dos professores, tendo como referência central o trabalho das equipas docentes, assumindo, portanto, uma dimensão participativa, flexível e activa/investigadora*” (GARCÍA, 1995, p. 4).

O entendimento de formação continuada, a partir do cotidiano escolar aqui trabalhado, é caracterizado como um processo constante de desenvolvimento. Isto não significa que esse processo pode ser tratado com superficialidade, com base apenas no aspecto tácito<sup>13</sup>. Ao contrário, a necessidade da investigação é fundamental para subsidiar uma teoria da prática (práxis). A formação continuada precisa ser tratada cientificamente.

A necessidade de redefinições impostas ao profissional da educação tem ganhado importância na última década confrontando-se com períodos anteriores, conforme indicações de NÓVOA (1995a):

*Os anos 60* como um período onde os professores foram ‘ignorados’, parecendo não terem existência própria enquanto factor determinante da dinâmica educativa; aos *anos 70* como uma fase em que os professores foram ‘esmagados’ sob o peso da acusação de contribuírem para a reprodução das desigualdades sociais; aos *anos 80* como uma década na

---

<sup>13</sup> Segundo Schön (1995), o “conhecimento tácito” é aquele conhecimento espontâneo, intuitivo, experimental, que tem origem no conhecimento cotidiano.

qual se multiplicaram as instâncias de controlo dos professores, em paralelo com o desenvolvimento de práticas institucionais de avaliação (NÓVOA, 1995a, p.15).

No final da década de 80, começa a ser difundida a ideia da necessidade de um novo paradigma educacional. NÓVOA (1995a) recorre a FERRAROTTI (1988) para explicitar a crise dos paradigmas hegemônicos.

O homem é o universal singular. Pela sua práxis sintética, singulariza nos seus actos a universalidade de uma estrutura social. Pela sua actividade destotalizadora/retotalizadora, individualiza a generalidade de uma história social colectiva. Eis-nos no âmago do paradoxo epistemológico que nos propõe o método biográfico. [...]Se nós somos, se todo indivíduo é a reapropriação singular do universal social histórico que o rodeia, podemos conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma práxis individual (1988, p. 26-27) (FERRAROTTI, apud NÓVOA, 1995a ,p.18).

Surgem diversas propostas de formação de professores baseadas no “paradigma reflexivo”, no qual para o trabalho do professor torna-se indispensável a reflexão sobre a educação. Toma corpo um movimento que abrange um número significativo de estudiosos dos mais diversos pontos do mundo, como indica ZEICHNER (1993).

Entre os esforços realizados para tornar a pesquisa reflexiva um componente central nas reformas dos programas de formação de professores, citam-se os que tiveram lugar nos Estados Unidos da América (e.g., Cruickshank, 1987; Posner, 1989; Clift, Houston & Pugach, 1990; Tabachnick & Zeichner, 1991;Valli, no prelo), no Reino Unido (e.g., Pollard & Tann , 1987; Lucas, 1988; Ashcroft & Griffiths, 1989), no Canadá (e.g., Clandinin & Connelly, 1986; Mackinnon & Erickson, 1988; Russell, 1991), na Austrália (e.g. , Altrichter, 1988), na Holanda ( e. g. , Korthagen, 1985), na Noruega (e. g., Handal & Lauvas, 1989), na Tailândia (e.g., Thongthew, 1988) (ZEICHNER, 1993, p. 29).

Apesar de surgirem de lugares diferentes, tais estudos têm algo em comum. Eles apontam para uma formação, cujo eixo é a investigação reflexiva que se opõe à racionalidade técnicapredominante até então. KEMMIS (1985) fornece indicativos para a compreensão da natureza do processo chamado investigação reflexiva<sup>14</sup>.

1) A reflexão não é determinada biológica ou psicologicamente, nem é pensamento puro, antes expressa uma orientação para a acção e refere-se às relações entre o pensamento puro e acção nas situações históricas em que nos encontramos; 2) A reflexão não é uma forma

<sup>14</sup> Define-se “racionalidade técnica” como sendo a primeira formação teórico-técnica, à qual o professor deve ser submetido para, posteriormente, aplicar na prática o que aprendeu na teoria ou nas prescrições técnicas.

individualista de trabalho mental, quer seja mecânica ou especulativa, antes pressupõe e prefigura relações sociais; 3) A reflexão não é nem independente dos valores, nem neutral, antes expressa e serve interesses humanos, políticos, culturais e sociais particulares; 4) A reflexão não é indiferente nem passiva perante a ordem social, nem propaga meramente valores sociais consensuais, antes reproduz ou transforma activamente as práticas ideológicas que estão na base da ordem social; 5) A reflexão não é um processo mecânico, nem simplesmente um exercício criativo de construção de novas idéias, antes é uma prática que exprime o nosso poder para reconstruir a vida social, ao participar na comunicação, na tomada de decisões e na acção social (KEMMIS apud GÓMEZ 1995, p.103).

As considerações acerca de uma postura reflexiva indicam que é possível existir articulação entre as propostas de formação de professores e práticas coletivas.

Segundo NÓVOA (1995c), são necessárias práticas de formação que tomem “dimensões coletivas” como referência, de modo que elas possam contribuir para a emancipação profissional e para a consolidação de uma produção dos saberes e dos valores dos professores<sup>15</sup>. O autor indica, ainda, que a evolução das idéias educacionais das duas últimas décadas estariam apontando para a “escola-organização”.

Nos anos 80/90, a renovação da investigação educacional tem-se feito a partir de um esforço de construção de uma pedagogia centrada na escola. A valorização da *escola-organização* implica a elaboração de uma nova teoria do curricular e o investimento dos estabelecimentos de ensino como lugares dotados de margens de autonomia, como espaços de formação e de auto-formação participada, como centros de investigação e de aproximação, enfim, como núcleos de interacção social e de intervenção comunitária. Verifica-se a importância acrescida, por um lado, de metodologias ligadas ao movimento organizacional (gestão, auditoria, avaliação, etc.) e, por outro lado, de práticas de investigação mais próximas dos processos de mudança nas escolas (investigação-acção, investigação-formação, etc.) (NÓVOA, 1995b, p. 19).

Repensar o espaço escolar supõe o envolvimento do coletivo da escola. A superação dos problemas sociais não pode ser tarefa de uma única instituição social, mas de todas. Por isso a definição de um projeto político, económico e social não pode esquecer das condições de vida da maioria da população, pois assim seria um projeto idealista.

NÓVOA (1995a) diz que a realidade cotidiana impõe limites a este tipo proposta de “organização-escolar” e, conseqüentemente, a iniciativas de formação de professores que tenham como princípio a autonomia e o profissionalismo. Além disso, os educadores estão

---

<sup>15</sup> NÓVOA afirma que deve-se estar atento, pois em se tratando de abordagens auto-biográficas, há uma variedade que ele identifica em nove abordagens com variações diversas e que, por conseguinte, também atendem a objetivos e propósitos variados.

sujeitos à lógica administrativa e às regulações burocráticas que interferem no funcionamento das escolas e nas propostas de formação. Segundo GENTILI (1996),

O Estado neoliberal é *mínimo* quando deve financiar a escola pública e *máximo* quando define de forma centralizada o conhecimento oficial que deve circular pelos estabelecimentos educacionais, quando estabelece mecanismos verticalizados e antidemocráticos de avaliação do sistema e quando retira autonomia pedagógica das instituições e dos atores coletivos da escola entre eles, principalmente, aos professores (GENTILI, 1996, p. 27).

A formação continuada como *prática reflexiva* recebe denominações na literatura que diferem em alguns aspectos, mas em quase todas é defendida a necessidade da formação de um professor de caráter investigativo da prática, oposta à racionalidade técnica. GÓMEZ (1995) encontrou autores que criaram metáforas sobre o tema.

A crítica generalizada à racionalidade técnica conduziu emergência de metáforas alternativas sobre o papel do professor como profissional. O professor como *investigador na sala de aula* (Stenhouse, 1975), *o ensino como arte* (Eisner, 1980), *o ensino como uma arte moral* (Tom, 1986), o professor como *profissional clínico* (Clark, 1983; Griffin, 1985), o ensino como um processo de *planeamento e tomada de decisões* (Clark & Peterson, 1986), o ensino como um *processo interativo* (Holmes Group Report, 1987), o professor como *prático reflexivo* (Schön, 1983: 1987) (GÓMEZ, 1995, p. 102).

Para GARCÍA (1995), na atualidade, é difícil identificar propostas de formação que não tenham a reflexão como referencial, como elemento estruturador. O autor alonga a lista apresentada por Gómez e chama atenção para a grande dispersão semântica e, também, para a variedade de propostas metodológicas.

Para caracterizar esta nova (?) concepção do professor e do ensino vários termos são utilizados; prática reflexiva, formação de professores orientada para indagação, reflexão-na-accção, o professor como controlador de si mesmo (Elliot), professores reflexivos (Cruicksank & Applegate; Zeichner), o professor como pessoa que experimenta continuamente (Stratemyer), professores adaptativos (Hunt), o professor como investigador na acção (Corey & Shumsky), o professor como cientista aplicado (Brophy & Everston; Freeman), professores como sujeitos com um ofício moral (Tom), professores como sujeitos que resolvem problemas (Joyce & Harootunian), professores como sujeitos que colocam hipóteses (Coladari), professores como indagadores clínicos (Smyth), professores auto-analíticos (O' Day), professores como pedagogos radicais (Giroux), professores como artesãos políticos (Kohl) e o professor como acadêmico (Ellner) (GARCÍA, 1995, p. 59).

Na verdade, uma profusão de denominações referentes ao novo conceito de formação surge a partir do final da década de 80. Tornam-se correntes na produção educacional mundial conceitos como profissionalização e/ou proletarização do magistério, cultura escolar, socialização profissional, feminilização do magistério, etapas da carreira docente, formação continuada, tomadas de decisão, saberes, crenças e valores dos professores, diversificando estudos.

No Brasil, em meados dos anos 90, passa a ser difundida uma coletânea organizada por NÓVOA<sup>16</sup>, em especial o livro “*Os professores e sua formação*”, no qual ele apresenta um grupo que vem debatendo o tema<sup>17</sup>.

Os estudos apontados são indícios de que a questão da formação continuada dos professores tornou-se comum.

## 2.2 ASPECTOS TEÓRICOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Propostas sobre a “nova” formação do professor que tomou corpo nas últimas décadas, sobretudo através de estudiosos como NÓVOA, ZEICHNER, SCHÖN, apenas aparentemente são novas. Lembram a década de 30 em que a literatura escola-novista foi amplamente divulgada no Brasil, sobretudo a partir de JONH DEWEY<sup>18</sup>.

Apesar da existência de muitos estudos sobre a prática reflexiva é SCHÖN quem ao iniciar a discussão acerca do “saber escolar” e da “reflexão-na-ação”, o faz de modo

---

<sup>16</sup> Antônio Nóvoa é professor da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Nóvoa defende que uma proposta de formação continuada deve levar em consideração algumas estratégias: *desenvolvimento pessoal* - história de vida do professor - ; *desenvolvimento profissional* - troca de experiência com pesquisa participativa - e *desenvolvimento organizacional*-produção da escola que desejamos, o projeto escolar.

<sup>17</sup> Nesta coletânea encontram-se estudiosos como Thomas S. Popkewitz (USA), Donald A. Schon (USA), Lise Chantraine-Demilly (França), Carlos Marcelo Garcia (Espanha), Angel Pérez Gómez (Espanha), Antônio Nóvoa (Portugal) e Ken Zeichner (USA). In NÓVOA, A. (org). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote. Instituto de Inovação Educacional. 1992.

<sup>18</sup> John Dewey (1859-1952) filósofo, psicólogo e pedagogo norte-americano. Segundo Azanha (1996), Dewey é um dos principais representantes da Escola-Nova. Foi influenciado pelo pragmatismo de William James, embora preferisse definir sua teoria como instrumentalista ou funcionalista. Defende o ensino pela ação, ou seja, os alunos deveriam *aprender fazendo*, opondo-se ao ensino pela instrução da escola tradicional. Para Dewey, a escola não é a preparação para vida, mas é a própria vida, então *vida – experiência – aprendizagem* não se separam. A função da escola seria a de possibilitar a reconstrução continuada que a criança faz da experiência. A educação teria a função democratizadora de equalizar as oportunidades. Dewey diz que deve ser estimulado o espírito de iniciativa e a independência que levam à autonomia e ao auto-governo, virtudes de uma sociedade democrática. Escreveu *Meu credo pedagógico, A escola e a criança é Democracia e Educação*, dentre outros.

crítico<sup>19</sup>. Segundo SCHÖN (1995), a *reflexão-na-ação* nada tem de original. Muitas questões apontadas por ele podem ser encontradas nas obras de escritores como LÉON TOLSTOI, JOHN DEWEY, ALFRED SCHUTZ, LEV VIGOTSKY, KURT LEWIN, JEAN PIAGET, LUDWIG WITTGENSTEIN E DAVID HAWKINS, que para SCHÖN pertencem, de formas diversas, a uma certa tradição do pensamento epistemológico-pedagógico.

SCHÖN indica que, há muito tempo, outros pensadores vêm debruçando-se sobre a epistemologia, de forma que o autor não está inovando, mas trazendo contribuições para discussões iniciadas por outros pensadores.

Segundo ZEICHNER (1995), existe hoje um corpo teórico consistente capaz de promover uma completa reestruturação dos programas de formação dos professores. Contudo, ele esbarra em dificuldades de ordem estrutural, entre eles, as políticas públicas para a educação.

Na área educacional, há uma tendência aos modismos. Uma certa mania em substituir um autor por outro, como se as teorias nada tivessem em comum. Formulações passam a ser abandonadas e desqualificadas em nome de “novos estudos”. Entretanto, as teorias não podem ser ignoradas. Precisam ser devidamente compreendidas já que configuram respostas a problemas educacionais em um determinado espaço, tempo e condições históricas. Neste sentido, não há uma teoria melhor ou pior do que a outra. Não se trata, também, de ser eclético, como se todos os pensamentos fossem iguais, mas de apreender o que aproxima os autores e o que os diferencia em relação às questões educacionais.

JOHN DEWEY, por exemplo, é citado por autores que discutem formação continuada de educadores. Segundo ARANHA (1996), embora DEWEY quisesse preparar o aluno para uma sociedade tecnológica e para a vida democrática, ele não contestava a ordem social, não levava em consideração determinantes estruturais da sociedade de classe, tal como alguns autores da atualidade o fazem<sup>20</sup>.

---

<sup>19</sup> Schön distingue três conceitos diferentes que integram o pensamento prático:

- 1- *conhecimento-na-ação*: é o conhecimento técnico, a solução de problemas, ou seja, é o componente inteligente que orienta toda a atividade humana e manifesta-se no *saber fazer*;
- 2- *reflexão-na-ação*: é quando pensamos sobre o que fazemos ao mesmo tempo que atuamos, é um processo de diálogo com a situação problema e sobre uma interação particular que exige uma intervenção concreta;
- 3- *Reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação*: reflexão crítica, análise que o indivíduo faz da sua prática, após ela ter acontecido. É a capacidade de utilizar o conhecimento para descrever, analisar e avaliar a ação, ou seja, utilizar instrumentos conceituais e estratégias de análise para compreender e reconstruir a prática. (In GÓMEZ, 1995 p. 104-105)

<sup>20</sup> Dentre os autores brasileiros que discutem a educação a partir de abordagem mais crítica, pode-se citar Saviani (1991), Libâneo (1992), Luckesi (1993) e Gadotti (1993).

McLAREN (1997) diz que DEWEY não foi devidamente compreendido pelos progressistas e que eles não deram devida atenção a alguns aspectos importantes de sua obra, como é o caso de sua compreensão da natureza humana<sup>21</sup>.

Há outros autores que concordam com McLAREN. Conclusões de estudos elaborados por HOLMES GROUP (1998) defendem que, nos últimos vinte anos, as ciências da educação elaboradas por DEWEY, THORNDIKE e por outros autores do início do século tornam-se mais viáveis atualmente.

São diversos os estudos sobre a formação dos educadores que discutem, prioritariamente, como deve ser a formação inicial. Apontam para necessidade desta alongar-se durante toda a vida profissional. A compreensão da formação como um processo contínuo parece ser uma preocupação geral.

Para NÓVOA (1995b), a proposta da “escola-organização” pode possibilitar aos educadores a busca por uma identidade profissional e sua luta para melhorar as condições de trabalho, seus estatutos, podendo melhorar seus vencimentos, aumentar a sua autonomia e o seu poder. No entanto, tal convicção encontra-se na contra-mão do que vem acontecendo no mundo do trabalho. Assiste-se diariamente a ações que retiram dos trabalhadores as conquistas adquiridas ao longo da história. Para ANDERSON (1996), os professores precisam aprender ainda as seguintes lições:

Primeira lição: não ter nenhum medo de estar absolutamente contra a corrente política do nosso tempo.[...]

Segunda lição: não transigir em idéias, não aceitar nenhuma diluição de princípios.[...]

Terceira lição: não aceitar nenhuma instituição estabelecida como imutável. (ANDERSON, 1996, p. 197-198).

Talvez o esforço para compreender a formação como prática reflexiva possa, de fato, assimilar as lições indicadas que apresentam-se como uma forma de resistência ao que está posto, ou seja, à degradação profissional.

Entretanto, para outros autores, a formação é considerada como uma problemática que se fecha em si mesma. GARCÍA (1995) chama a atenção para a necessidade de se estabelecer uma forte conexão entre o currículo da formação inicial e o currículo da formação permanente de professores, com vistas à efetivação de um processo de desenvolvimento profissional. O

---

<sup>21</sup> Segundo MacLaren, sua compreensão de natureza humana é baseada nas normas morais de interação associativa que são: comunicação, mutualidade, respeito e uma visão positiva da potencialidade humana.

autor, ao tecer algumas considerações sobre os termos aperfeiçoamento, reciclagem, formação em serviço e formação permanente não considera que estes sejam os melhores para definir o que seja formação. Para ele, o termo “desenvolvimento profissional dos educadores” adapta-se melhor à concepção de professor como sujeito profissional. Considera que a noção de “desenvolvimento” traz a idéia de evolução, de continuidade, capazes de superar a justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores.

GARCÍA (1995) afirma, a partir de RUDDUCK (1987), que o conceito de “desenvolvimento profissional dos professores” constitui um marco decisivo para a resolução de muitos problemas escolares. Aponta para a superação do caráter tradicionalmente individualista das atividades de aperfeiçoamento dos professores. A noção de “desenvolvimento profissional”, nesta perspectiva, pressupõe a valorização dos aspectos contextuais e organizativos (modelo de professor, de ensino, de estrutura curricular) que poderiam orientar para a mudança.

A preocupação com o desenvolvimento profissional remete à questão da profissionalização que, segundo HYPÓLITO (1999), passa por caminhos garantidos não somente pela formação inicial. Experiências mostram que a profissionalização passa por processos participativos e democráticos, por valorização docente em termos políticos, pedagógicos e profissionais e articula-se até mesmo com movimentos sociais mais amplos<sup>22</sup>. A profissionalização traz imbricada inúmeras reflexões.

O acesso a uma escolarização mais graduada [...], não significa necessariamente maior acesso a bens culturais. Isso implica que a profissionalização é resultado da melhoria da formação, não somente em termos de quantidade mas também de qualidade. Numa sociedade desigual, na qual os bens culturais são distribuídos de forma desigual, a profissionalização depende não só de condições materiais para se desenvolver, mas também de processos de formação docente que socializem o conhecimento e a produção pedagógica disponível, articulando essa produção com diferentes contextos socioculturais e com a experiência docente do cotidiano escolar (HYPÓLITO, 1999, p. 97).

Quando HYPÓLITO (1999) discute a questão da profissionalização e indica a necessidade da articulação com a experiência docente e o cotidiano da escola, é possível fazer uma aproximação do princípio defendido por NÓVOA (1995c), que enfatiza a questão da organização escolar. Segundo o referido autor, há um empenho para a fuga do vai-e-vem redutor que ora aponta para uma tendência “tecnocrática”, ora para uma tendência



“terapêutica”, provocando resultados negativos para o ensino, porque subverte o sentido da educação.

A preocupação com os aspectos contextuais e organizativos e a ênfase na autonomia do professor são indicativos das mudanças de enfoque que vêm sendo consolidadas em estudos que investigam a escola como organização. Segundo NÓVOA (1995b),

*A escola - organização* assume-se como uma espécie de *entre-deux* onde se exprime o debate educativo e se realiza a acção pedagógica. Apesar de conterem visões parcelares da realidade, é evidente que tanto as *teorias macroscópicas* como os *estudos microscópicos* produziram um conhecimento útil e pertinente do ponto de vista do pensamento e da acção pedagógica. Hoje, emerge no universo das Ciências da Educação uma *meso-abordagem*, que procura colmatar certas lacunas das investigações precedentes. Trata-se de um enfoque particular sobre a realidade educativa que valoriza as dimensões contextuais e ecológicas, procurando que as perspectivas mais gerais e mais particulares sejam vistas pelo prisma do trabalho interno das organizações escolares (NÓVOA, 1995b, p. 20).

NÓVOA afirma que não se pode refletir apenas sobre o movimento maior das políticas educacionais ou apenas sobre o micro que é o espaço da sala de aula. Deve-se fazer uma análise sobre a escola como organismo, onde tais dimensões estão presentes. O autor apreende o espaço escolar como o cenário, em que a formação do professor inicial ou continuada deve ser efetivada. Supõe, assim, alterações no tempo de duração e nas estruturas dos cursos, para que se dedique maior atenção à experiência prática. Em decorrência disso, as instituições responsáveis pela formação de professores precisam reorganizar seus currículos.

No Brasil, o caminho para as reformas estão configuradas na legislação. A Lei 9394/96 – LDB define, em seu Artigo 65, que os cursos de formação de professores que atuam no ensino fundamental e médio devem reservar, em seus programas, um mínimo de 300 horas para a prática de ensino.

Os Institutos Superiores de Educação - ISE -previstos no artigo 63 da LDB/96 , também voltados para a formação de professores, incluem programas de educação continuada para os educadores dos diversos níveis da educação<sup>23</sup>. Nestas instituições, a parte prática deve

<sup>22</sup> Em certa medida a experiência analisada no terceiro capítulo apresenta indícios da profissionalização apresentada por HYPÓLITO.

<sup>23</sup> A criação dos ISE foi regulamentada pelo Decreto Presidencial de 3.276/12/99 e vem promovendo calorosas discussões conduzidas por BRZEZINSKI (1997), KUENZER (1997) e outros autores que denunciam os Institutos Superiores de Educação como espaços de segunda categoria. Tais instituições priorizam o eixo “ensino” e não valorizam os eixos pesquisa e extensão. A função dos ISE é qualificar professores, atribuição que até então era das universidades. Convive-se com duas instituições que teriam a função de formar o professor. São inúmeras as indagações acerca dos ISE. Entre elas, a possível ampliação da rede privada das instituições de

ser de, no mínimo, 800 horas. Importa, por conseguinte, a experiência, ou seja, a prática, em detrimento da teoria<sup>24</sup>.

A incorporação dos estudos sobre formação continuada tem promovido um movimento de reflexões dentro dos cursos que pretendem formar educadores. Os cursos sequenciais e os programas de formação à distância são exemplos de como vem sendo tratada a formação permanente em nosso país.

A Resolução nº 03/97, do Conselho Nacional de Educação, que fixa as Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e Remuneração do Magistério Público, no seu parágrafo único, do artigo 5º, explicita três critérios a serem priorizados nos programas de capacitação em serviço: áreas curriculares carentes de professores, professores com mais tempo de exercício a cumprir nos sistemas e utilização de metodologias que incluam recursos de educação à distância. *“Os critérios são, pois, seletivos, excluindo uma parcela dos professores dos programas de aperfeiçoamento, além de evidenciarem uma tônica de treinamento em serviço, em detrimento de uma política de formação incluyente, reflexiva e crítica. A perspectiva da qualidade, compreendida como direito ao saber, à ciência e à tecnologia, é prejudicada” (MELO, 1999, p. 53).*

TORRES (1998) alerta que a ênfase colocada na formação em serviço em detrimento da formação inicial é consequência de estudos efetuados pelo Banco Mundial –BM. Este concluiu que a formação em serviço rende mais, com menos dinheiro. É uma visão dicotômica que impede a combinação entre formação inicial e formação em serviço. Ambas são complementares e formam um *“continuum”*.

No Brasil, há amparo legal para serem efetivadas alterações significativas nos processos de formação dos professores. Cabe saber se tais mudanças promoverão uma formação visando o desenvolvimento profissional do educador, ou se tratam de aprofundar o processo de precarização em que se encontra o sistema educacional brasileiro.

A proposta de educação continuada que defendemos pauta-se na escola como *“locus”* de formação, articulada por discussões coletivas para soluções dos problemas. Neste processo, construiu-se uma concepção de prática docente e um processo de profissionalização, em que o ensino apresenta-se como reflexivo.

---

ensino superior que poderia dar à educação um caráter de comercialização da mercadoria ensino, em que o princípio da qualidade pode ser substituído pelo “chavão” popular no qual se afirma “pagou, passou”. Esta discussão, embora seja muito interessante, não cabe no escopo deste trabalho.

### 2.3 O ENSINO REFLEXIVO

CANDAU (1997) afirma que não se pode compreender a formação continuada como um meio de acumulação (de cursos, palestras, seminários enfim de conhecimentos ou técnicas), mas como um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de reflexão permanente de uma identidade pessoal e profissional, que devem estar articuladas.

As reflexões de CANDAU são semelhantes às preocupações apresentadas por ZEICHEINER (1998), o qual aponta que o principal objetivo nos programas de formação de professores é educá-los para que sejam *pensadores autônomos e práticos reflexivos* e tenham compromisso com uma educação de qualidade.

No meu trabalho com os professores, tento ajudar a ampliar a conversa sobre os fatores sociais e políticos, para analisar e examinar o que acontece cotidianamente na sala de aula. Não é uma análise acadêmica abstrata, distanciada da sala de aula. Os professores fazem muitas escolhas e opções todos os dias que afetam a vida, as oportunidades e as chances das crianças e que têm implicações para a igualdade e a justiça social (ZEICHNER, 1997, p. 1 ).

O termo *ensino reflexivo* tem sua origem em JONH DEWEY , que faz distinção entre o ato humano que é reflexivo e o que é rotina<sup>25</sup>. Entretanto, a questão da rotina aparentemente aparece como algo que engessa a prática. ZEICHNER (1993) esclarece esta questão.

Um primeiro lugar, quando Dewey e outros fizeram a distinção entre ações reflexivas e de rotina, não quiseram dizer que os professores devem estar sempre a reflectir sobre tudo. É óbvio que uma posição totalmente contemplativa nem é apropriada nem possível. No entanto, aquilo a que Dewey se referia era a um equilíbrio entre a reflexão e a rotina, entre o acto e o pensamento. Para podermos gerir as nossas vidas, precisamos sempre de uma certa dose de rotina. Dewey argumentava que os professores precisam de encontrar equilíbrio entre a arrogância que rejeita cegamente aquilo que é normalmente considerado como verdadeiro e o servilismo que aceita cegamente esta verdade. Claro que é possível pensar demais, mas dizer-se que a agitação da sala de aula leva a que os professores não possam ser reflexivos é, na

<sup>24</sup> O artigo “ A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: As políticas educacionais e o movimento dos educadores”, de Helena Costa Lopes de Freitas, fornece subsídios para que se possa compreender a função dos ISE.

<sup>25</sup> DEWEY define três atitudes que são essenciais para “ação reflexiva”: *abertura de espírito, responsabilidade e sinceridade*. ZEICHNER em consonância com DEWEY, compreende que a abertura do espírito e a responsabilidade devem ser os componentes centrais da vida do professor reflexivo, que deve ser responsável pela sua própria aprendizagem ( ZEICHNER, 1993, p. 18).

minha opinião, distorcer o verdadeiro significado da prática reflexiva (ZEICHNER,1993, p. 19-20).

ZEICHNER (1993) faz ressalvas acerca do entendimento do termo *reflexão*. Salienta, inclusive, que a prática de sala de aula não é sinônimo de ausência de reflexão.

Para SACRISTÁN (1998), a “rotina” é um fator importante para o desenvolvimento da profissionalização na prática, auxilia os professores a pensarem esquemas para resolução de situações complexas.

No entanto, ZEICHNER adverte que quando a rotina é guiada pelo impulso, pela tradição e pela autoridade, ela leva ao cumprimento de determinações definidas por terceiros sem questioná-las. *A ação reflexiva, é diferente,*

Que implica uma consideração activa, persistente e cuidadosa daquilo em que se acredita ou que se pratica, à luz dos motivos que o justificam e das conseqüências a que conduz. Segundo Dewey, a reflexão não consiste num conjunto de passos ou procedimentos específicos a serem usados pelos professores. Pelo contrário, é uma maneira de ser professor (ZEICHNER,1993, p.18).

O “ensino reflexivo”, neste sentido, exige do professor uma postura indagadora e consciente de suas responsabilidades. ZEICHNER (1993) afirma que assumir responsabilidades implica em três tipos de conseqüências para o ensino: “*conseqüências pessoais – os efeitos do ensino no auto-conceito dos alunos; conseqüências acadêmicas - os efeitos do seu ensino no desenvolvimento intelectual dos alunos e conseqüências sociais e políticas - os efeitos do seu ensino na vida dos alunos*” (ZEICHNER ,1993, p. 19). Portanto, as preocupações deste autor para com o educador e o educando envolvem vários aspectos.

Para ele, a atitude do professor reflexivo, daquele que tem clareza das responsabilidades e implicações do ato de ensinar, leva a fazer a seguinte indagação: *Gosto dos resultados?* A resposta a esta questão abre a possibilidade de se pensar sobre outras alternativas de um fazer mais elaborado, o que difere da pergunta *Atingi meus objetivos?* A primeira indagação opõe-se ao procedimento previamente determinado. A postura assumida pelo professor reflexivo pode levá-lo a pensar constantemente sobre os efeitos de sua prática, uma vez que “*o professor é inevitavelmente mediador, para o bem ou para o mal, num sentido ou noutro, só que se pode lhe atribuir politicamente o papel de adaptador ou, em*

*maior medida, o de criador”* (SACRISTÁN, 1998, p.179). Um professor que assume uma postura reflexiva deve apresentar-se como um mediador capaz de criar possibilidades de resolução dos problemas e ter capacidade de enfrentar situações conflituosas (ESTEVE, 1995).

ZEICHNER (1993), em seus estudos, tem por objetivo compreender a forma como os professores aprendem a ensinar. Assim, busca fomentar a discussão no sentido de ajudá-los a tomarem consciência de como apropriam-se e utilizam o conhecimento. Outro autor que também discute esta temática é HERNÁNDEZ (1998). Segundo ele, as propostas de formação secundarizam a maneira como o professor aprende. Ter clareza desta questão é fundamental para que as propostas de formação continuada tenham maior aceitabilidade entre os professores.

DICKEL (1998) conclui que a prática reflexiva seria a vinda à superfície das teorias práticas do professor para análise, crítica e discussão. Esta prática, estruturada nas discussões em grupo, possibilita a explicitação de hipóteses e a compreensão da ação do outro, considerando o contexto e as condições sociais que interferem na experiência educativa.

Para que seja efetivado um ensino reflexivo, ZEICHNER (1993) afirma que a atenção do professor deve estar voltada para sua própria prática, tanto quanto para os elementos exteriores e para as condições sociais em que ela se realiza. Ele sustenta que a prática reflexiva é democrática e emancipadora porque instrumentaliza os professores para lidarem com situações de desigualdade e injustiça de tal forma que eles possam pensar, coletivamente, em mudanças institucionais e sociais.

SACRISTÁN (1998) também explicita a importância e as conseqüências dos professores tomarem para si a reflexão da própria prática.

Desde a opção de transformar os docentes em agentes que dominem sua própria prática em vez de serem dominados por ela, o papel intelectual do professor no que se refere as suas ações adquire significado especial. Reivindicar o papel do conhecimento nos professores não tem o significado de torná-los especuladores abstratos sobre a educação, mas sim analistas reflexivos de uma prática e das condições *nas* quais e *pelos* quais se produz a mesma, o que leva a uma profunda revisão do conceito de competência profissional [...]. Longe de uma interpretação instrumentalista do papel do professor, ou de intelectual dedicado a elaborações abstratas distanciadas da prática, a imagem do professor como intelectual comprometido com sua própria realidade prática supõe dotar-lhe do poder e dos instrumentos para discutir e reelaborar sua própria ação. Proposta que exige dotar-lhe de capacidades para questionar os pressupostos morais, sociais e políticos da ação educativa (SACRISTÁN, 1998, p. 269).

Em meio ao uso generalizado do termo “*ensino reflexivo*”, ZEICHNER chama a atenção para a vulgarização do termo, podendo desencadear uma ilusão no que se refere à autonomia e à emancipação, reforçando a subserviência do professor. O autor aponta quatro procedimentos e apresenta indicativos de que sob o binômio “ensino reflexivo”, também pode-se fazer uma formação de professores de qualidade questionável.

Num primeiro procedimento, o termo *ensino reflexivo* aparece em algumas propostas como sinônimo de negligência sobre o conhecimento produzido na prática do professor, de forma a sugerir que os professores imitem o que as investigações de terceiros sugerem ser o melhor. O segundo procedimento consiste na idéia de que, mudando a estratégia de ensino pensada por terceiros, os problemas estarão solucionados.

Segundo ZEICHNER, há ainda um terceiro procedimento, no qual os formadores continuam ignorando condições sociais que interferem na condução do processo. Um quarto procedimento, também equivocado, diz respeito ao fato dos formadores não perceberem que a “reflexão” não pode ser reduzida a um procedimento isolado, individualizado e desligado da prática social<sup>26</sup>. Atento aos equívocos, o autor defende o seguinte:

O termo *ensino reflexivo* não pretende dizer que os professores devem reflectir apenas sobre o modo como aplicam nas suas salas de aula as teorias geradas noutros sítios. Aquilo de que falo é de que os professores criticarem e desenvolverem as suas teorias práticas à medida que refletem sozinhos e em conjunto na acção e sobre ela, acerca do seu ensino e das condições sociais que modelam as suas experiências de ensino (ZEICHNER, 1993, p. 23)<sup>27</sup>.

A proposta de ZEICHNER (1993) sobre a formação dos professores autônomos e reflexivos resgata e valoriza a produção dos saberes dos professores<sup>28</sup>. Esta questão é também apresentada por PEREIRA (2000). Este indica que nos anos 90, a Sociologia da Educação vem investigando o cotidiano das escolas e tem dado ênfase para os “*saberes escolares*”, que

<sup>26</sup> Em oposição a esta postura individualizada, ZEICHNER propõe uma investigação-acção colaborativa em que “os alunos são deliberadamente agrupados em pares para que possam ajudar-se mutuamente na coleta de dados, à medida que desenvolvem as suas tarefas de investigação-acção. Este agrupamento deliberado de alunos-mestres, em pares ou em grupos, para facilitar uma pesquisa colaborativa sobre o ensino está a tornar-se cada vez mais comum”. (ZEICHNER, 1992, p. 127)

<sup>27</sup> Zeichner apropria-se da definição de Donald Schön (1990). Este indica que há um triplo movimento do conhecimento na prática do professor reflexivo: *conhecimento na acção, reflexão na acção e reflexão sobre a acção e sobre a reflexão na acção*.

<sup>28</sup> São muitos os autores que vêm tratando desta questão. Um deles é SAVIANI que define cinco saberes: o saber atitudinal, o saber crítico-contextual, os saberes específicos, o saber pedagógico e o saber didático-curricular (SAVIANI, 1996, p. 148-150).

investiga como o professor vai apropriando-se de saberes sobre sua profissão no cotidiano da escola. “*Esses estudos, ao distinguirem as especificidades dos saberes científicos e dos saberes escolares, parecem contribuir para a desmitificação da idéia de que compete ao pesquisador produzir conhecimento, resultados de suas pesquisas, e ao professor cabe a simples tarefa de ensinar, ou seja, reproduzir e transmitir esses saberes já produzidos*” (PEREIRA, 2000, p. 45).

ZEICHNER (1993) tem adotado algumas estratégias para viabilizar uma formação de professor voltada para os saberes docentes com vistas a formar o profissional “*autônomo e prático reflexivo*”. Uma delas é organizar estudos sobre a ação na sala de aula, no contexto da escola feita pelos alunos-mestres sobre o trabalho que eles próprios desenvolveram. Outra alternativa inclui as produções (artigos, projetos, relatos de experiência) dos professores da educação básica no material de leitura dos cursos por eles organizados.

As estratégias acima referidas são utilizadas por ZEICHNER nos estudos realizados no “*practicum*”, local onde acontece a formação inicial dos futuros professores<sup>29</sup>.

ZEICHNER (1993) considera que o *practicum* tem como objetivo uma experiência mais educativa para os alunos, de forma a contribuir para uma maior e melhor aprendizagem por parte dos futuros professores. O *practicum* deve ser uma experiência que os prepare para entrar não apenas na sala de aula de forma isolada, mas na comunidade escolar em que se processa a aprendizagem. Deve, ainda, preparar os professores para uma variedade de responsabilidades próprias de sua função, de modo a serem capazes de ensinar todas as crianças e não apenas aquelas que se assemelham a eles.

O relato das experiências de um projeto de matemática, promovido pela universidade de Wisconsin, dá uma mostra de como ZEICHNER entende a prática reflexiva.

O pesquisador acadêmico estuda [...] com os professores, como estes usam a informação da pesquisa e a pedagogia do projeto emerge dos professores através de pesquisa ação colaborativa. Esta pesquisa-ação inclui os questionamentos dos pesquisadores acadêmicos sobre a aprendizagem dos alunos num amplo número de classes e contextos escolares [...] Trabalhando com pesquisadores acadêmicos, os professores envolvidos com o projeto sentiram que estes estavam interessados em aprender com eles como faziam uso de suas pesquisas (ZEICHNER, 1998, p. 220).

---

<sup>29</sup> “*Practicum* seria os momentos estruturados de prática pedagógica (estágio, aula prática, tirocínio) integrados nos programas de formação de professores. Decidiu-se manter a palavra na forma original, tendo em conta a sua origem etimológica e a sua utilização corrente na literatura especializada” (Nota de ZEICHNER, 1992, p. 117).

Quando ZEICHNER aborda os problemas do *practicum* e do ensino reflexivo, ele apresenta uma questão fundamental na formação dos professores, que diz respeito à necessidade de *formar os futuros professores para a diversidade cultural*, que é uma questão que vem a reboque de uma situação “*que mudou radicalmente com a massificação do ensino, na medida em que escolarizar cem por cento das crianças com dificuldades, cem por cento das crianças agressivas, cem por cento das crianças conflituosas, em suma, cem por cento de todos os problemas sociais pendentes, que se convertem assim em problemas escolares*” (ESTEVE, 1995, p. 121)<sup>30</sup>.

Administrar estes problemas escolares implica em fazer com que o professor mobilize um conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que são parte integrante da sua profissionalidade (SACRISTÁN, 1995). Para tanto, deve também obter uma formação institucionalizada, que tem como principal função sistematizar o conhecimento.

#### 2.4 A EDUCAÇÃO CONTINUADA E A PESQUISA EDUCACIONAL

No trabalho denominado *Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico*, ZEICHNER (1998) faz uma crítica contundente à forma como as universidades encaminham pesquisas educacionais e de como acontece o relacionamento entre os professores que atuam nas escolas e os pesquisadores acadêmicos. O autor entende que a pesquisa educacional deve ter espaço para uma maior interação entre as vozes dos acadêmicos e dos professores do ensino fundamental, porque estes oferecem aos acadêmicos a visão de quem está dentro da escola. Conseqüentemente, os professores do ensino fundamental deveriam ocupar um papel decisivo na tomada de decisão sobre as políticas educacionais, pois são eles que vivenciam a organização da escola, estão inseridos numa dada

---

<sup>30</sup>No texto **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**, o autor aborda a necessidade de os cursos prepararem os professores para trabalharem com alunos que vêm de etnias e culturas diferentes, caso muito comum nos USA, tendo em vista o alto número de imigrantes. Segundo ZEICHNER, os cursos de formação não têm conseguido formar professores para lidar com esta realidade.



comunidade escolar e conhecem as condições de vida de seus educandos. ZEICHNER recorre a Lawrence STENHOUSE para destacar a importância do professor<sup>31</sup>.

‘Os bons professores são, necessariamente, autônomos relativamente à sua profissão. Não precisam que lhes digam o que hão-de fazer. Possivelmente, não dependem de investigadores, superintendentes, inovadores ou supervisores. Isto não significa que não queiram ter acesso a ideias criadas por outras pessoas, noutros lugares ou noutros tempos, nem que rejeitem conselhos, opiniões ou ajudas, mas sim que sabem que ideias e as pessoas só servem para alguma coisa depois de terem sido digeridas até ficarem sujeitas ao julgamento do próprio professor. Em resumo, todos os formadores fora da sala de aula devem servir os professores, pois só eles estão em posição de criar um bom ensino’ (STENHOUSE apud ZEICHNER, 1993, p. 21).

Por outro lado, o que podemos perceber, em muitos casos, é uma falta de respeito das instituições que elaboram as políticas educacionais em relação ao conhecimento do professor. Segundo o autor, deveria existir um padrão ético mais acentuado pelos acadêmicos nas suas relações com os professores e com as escolas. ZEICHNER surpreende-se como “*alguns pesquisadores (quantitativos e qualitativos) parecem sentir que têm o direito de estar na escola (especialmente naquelas de crianças pobres e de cor) meramente para seus próprios benefícios, freqüentemente tomando o tempo de professores e alunos para preencher questionários e participar de entrevistas*” (ZEICHNER, 1998, p. 213).

A postura de alguns acadêmicos traz implicações para a sua relação com os professores, pois “*Os professores diferem dos acadêmicos por se sentirem marcados por sua experiência, o que os leva a permanecerem em situação hierárquica inferior tanto na escola quanto na universidade, mesmo em situações em que seu conhecimento é maior do que o da academia*” (MEYER-REIMER & BRUCE, apud ZEICHNER, 1998, p.223) . Esta situação implica no fato de que muitos professores concluem que a pesquisa educacional, conduzida pelos acadêmicos, é irrelevante para sua vida nas escolas.

Esta indiferença por parte dos professores (ZEICHNER, 1998; NOFFKE, 1994) faz com que a academia assuma uma postura na qual muitos rejeitem a pesquisa dos professores das escolas por considerá-la *trivial, a-teórica e irrelevante para seus trabalhos*. A maioria dos acadêmicos, envolvidos com o processo de investigação realizado em vários países, reduz o

---

<sup>31</sup> Lawrence Stenhouse, educador inglês. Ver mais em DICKEL, A. Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. 33/71. In GERALDI, et. al (org). Cartografias do trabalho docente. Campinas – SP, Mercado de Letras - ALB. 1998 e DICKEL A. Buscando referências para a discussão sobre a formação do professor-pesquisador- contribuições para o debate. Disquete ANPed/97 mimeo.

processo de investigação feito pelos próprios professores a uma forma de desenvolvimento profissional e não o considera como uma forma de produção de conhecimento.

No Brasil LÜDKE & ANDRÉ (1986) defendem que se deve rever a relação ensino-pesquisa e que os profissionais da educação devem adotar a pesquisa como uma prática.

A pesquisa bem dentro das atividades normais do profissional da educação, seja ele professor, administrador, orientador, supervisor, avaliador etc. Não queremos com isso subestimar o trabalho de pesquisa como função que exerce rotineiramente, para preencher expectativas legais. O que queremos é aproximá-la da vida diária do educador, em qualquer âmbito em que ele atue, tornando-a um instrumento de enriquecimento de seu trabalho. Para isso é necessário desmistificar o conceito que encara como privilégio de alguns seres dotados de poderes especiais, assim como é preciso entendê-la como atividade que requer habilidades e conhecimentos específicos ( LÜDKE et. al.1989, p. 43).

A separação entre pesquisa educacional e cotidiano de escola tem causado impasse e provocado problemas de grande monta para a condução da pesquisa educacional. Parece que o culpado pela inoperância do sistema educacional está sempre no outro extremo. O autor conclui que a *pesquisa educacional tem sido, estranhamente, muito anti-educativa* (ZEICHNER, 1998, p.218), explicitando a necessidade de superar tal impasse. Além disso, ele ressalta a distância entre professor e pesquisador.

Ambos, professores e acadêmicos, percebem suas perguntas de investigação de um e de outro como irrelevantes, apesar de alguns exemplos isolados em que pesquisas de acadêmicos e de professores ultrapassaram a linha que as divide. Na maioria das vezes, tanto os pesquisadores ignoram os professores como os professores ignoram os pesquisadores (EVANS ET AL apud ZEICHNER , 1998, p. 209).

A prática da negação mútua destes dois pólos tem contribuído para que os responsáveis pela condução das políticas educacionais o façam de modo indiferente ao que acontece nestes dois espaços.

ZEICHNER tenta somar esforços no sentido de superar tal dicotomia e, assim, propõe uma pesquisa colaborativa que venha a reconhecer o papel do professor como pesquisador e a contribuição do pesquisador acadêmico<sup>32</sup>. O autor afirma que não se trata de existir uma

---

<sup>32</sup> O trabalho de EZPELETA J. & ROCKWELL E, intitulado *Pesquisa participante* indica que, em se tratando de pesquisa educacional, “é preciso ampliar a visão e desconfiar das categorias”. Ainda que o referencial teórico

distância entre a teoria e a prática, mas um desencontro entre a teoria do observador e a do professor. “*Com algumas ressalvas, os professores não vêem valor nas pesquisas dos acadêmicos e os acadêmicos não vêem valor nas pesquisas dos professores - os mundos dos pesquisadores acadêmicos e dos pesquisadores-professores raramente se cruzam*”(ZEICHNER, 1998, p. 217).

O referido autor atribui grande responsabilidade às universidades no processo de condução do trabalho de formação continuada do professor<sup>33</sup>. Defende que é papel da universidade assumir tal tarefa, desde que tenha como foco os acontecimentos de dentro da escola, sem incorrer numa *glorificação acrítica do conhecimento do professor*. Há a necessidade de se debruçar mais sobre a natureza e a qualidade das reflexões dos professores e, também, sobre o saber que produzem.

PEREIRA (2000) recorre a ANDRÉ (1994) para elencar possíveis alternativas que a Universidade poderia adotar.

Além de ‘implementar práticas mais eficazes de formação dos futuros professores, poderia oferecer espaço e recursos humanos para um processo contínuo de capacitação docente’, poderia ‘estruturar um programa de assessoria pedagógica às escolas e aos professores’, incumbir-se da ‘elaboração de programas entre o saber produzido na academia e o saber escolar’. A autora conclui afirmando que essas e inúmeras outras iniciativas poderiam ser tomadas pela universidade ‘beneficiando não apenas a capacitação dos docentes e o ensino nas escolas, mas em especial o próprio trabalho das universidades’ ( ANDRÉ, apud PEREIRA, 2000, p. 40). (grifo do autor)

ZEICNHER (1998) alerta sobre o equívoco em pensar que toda pesquisa educacional deve ter aplicação prática, explicitando uma visão puramente instrumental, “ *o que seria uma visão demasiadamente estreita de pesquisa educacional. Há lugar para conhecimentos em educação que não devem ser obstruídos pelas demandas e pressões de utilização prática*” (ZEICHNER, 1998, p. 228).

Tal proposta vem repleta de dificuldades e, assumí-la de forma efetiva, exige mudanças na postura do professor frente ao conhecimento acadêmico e da academia frente à

---

se diferencie do utilizado por ZEICHNER, autores também fazem uma crítica aos moldes das pesquisas educacionais e sustentam que é necessário buscar um novo tipo de conhecimento sobre a realidade escolar.

<sup>33</sup> O resgate do papel da Universidade, apontado por ZEICHNE, talvez tenha se acentuado pelas constatações de que nos Estados Unidos é significativo o número de professores-pesquisadores, publicando inclusive em revistas especializadas. Muitos grupos organizam-se sem que as universidades sequer tenham envolvimento.

produção do conhecimento na prática do professor. Isto implica em quebrar padrões hierárquicos pré-estabelecidos, o que para alguns soa como heresia.

Em muitas universidades, quanto mais próximo uma pesquisa estiver dos professores e das escolas, mais baixo é seu *status* e menor é sua chance de obter financiamento, um problema permanente para educadores de professores em muitos países. A idéia de tratar seriamente o conhecimento produzido pelos professores como um conhecimento educacional a ser analisado e discutido é uma idéia que ainda ofende a muitos e que traz sérias conseqüências para quem assim procede na academia (ZEICHNER, 1998, p. 230).

O autor sugere, ainda, que a superação do desencontro entre professor e pesquisador acadêmico pode acontecer desde que a academia, ao montar seus projetos, assuma algumas posturas:

- 1) comprometendo-nos com o corpo docente em realizar ampla discussão sobre o significado e a relevância da pesquisa que conduzimos;
- 2) empenhando-nos, nos processos de pesquisa, em desenvolver uma colaboração genuína com professores, rompendo com os velhos padrões de dominação acadêmica;
- 3) dando suporte às investigações feitas por professores [...] ou aos projetos de pesquisa-ação, e acolhendo seriamente os resultados desses trabalhos como conhecimentos produzidos (ZEICHNER, 1998, p. 229-230).

Os problemas e a possível superação deles, como indicados pelos autores (ZEICHNER 1998, ANDRÉ 1994, CANDAU 1997, PEREIRA 2000), supõe mudanças na pesquisa educacional, podendo trazer implicações também nas políticas educacionais, de forma a alterar o quadro dissociado que temos hoje, em que as escolas não acessam a produção acadêmica e a academia ignora o que acontece nas escolas. Por sua vez, as políticas educacionais desconsideram toda produção que acontece nestes dois segmentos da educação. ZEICHNER conclui a discussão sobre professor e acadêmico pesquisador afirmando:

Dado o atual isolamento recíproco entre professores e acadêmicos e a forma pela qual ambos têm sido objeto de políticas governamentais reacionárias de alguns países, que criam obstáculos aos objetivos de equidade e justiça social e que ignoram discussões e evidências de pesquisas de qualquer espécie (Gipps, 1993), devemos tomar a iniciativa e ter a coragem para enfrentar estes e outros riscos, formando novas alianças com os professores. Se não começarmos estas mudanças, as pesquisas educacionais acadêmicas continuarão a ser ignoradas pelos professores e pelos planejadores de políticas educacionais. Acredito que nós,

da academia, temos uma importante contribuição a fazer na produção de conhecimentos educacionais que suportem as reformas escolares e a política de desenvolvimento profissional dos professores. Mas só seremos capazes de o fazer se perseguirmos e desenvolvermos um interesse genuíno pelos professores. Espero que possamos começar a melhorar nossas formas de ação e nossas instituições antes que seja tarde (ZEICHNER, 1998, p. 230-231).

ZEICHNER afirma, ainda, que faz-se necessário pensar possibilidades, buscar espaços para reflexão nas mais variadas esferas do setor educacional. Além disso, MELO (1999) afirma que *“uma política de formação profissional [...] precisa, pois, nascer no chão da escola para voltar-se a ele, atentando para as múltiplas dimensões em sua formulação e implementação, capazes de construir competências coletivas e definir a intencionalidade da prática educativa”* (MELO, 1999, p.48).

Na intenção de promover uma *reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação*, tendo como pano de fundo as discussões apontadas pelos autores que tratam da formação de professores, será resgatada no próximo capítulo a experiência de formação acontecida numa escola da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, identificando os limites e as possibilidades promovidas pela mesma.

## CAPÍTULO III

### FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA PÚBLICA: ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA

#### 3.1 IDENTIFICANDO O INTERESSE DOS EDUCADORES POR FORMAÇÃO CONTINUADA

O interesse pela formação continuada de educadores originou-se, em especial, a partir de experiências na escola onde esta autora trabalha como supervisora escolar, na Rede Municipal de Florianópolis.

A constatação de que os educadores sentiam necessidade de uma melhor formação deu-se quando foi realizada uma pesquisa com o corpo docente da escola. Tal pesquisa fez parte de um trabalho monográfico para conclusão do curso de especialização e abordou a questão da qualidade de ensino.

Na pesquisa, foi indagado aos educadores sobre quais itens seriam necessários para um ensino de qualidade. As respostas evidenciaram que os educadores tinham clareza das lacunas presentes na sua formação acadêmica, expressas nas dificuldades surgidas na sala de aula. Assim foi possível perceber que a formação acadêmica representa o início da formação profissional e esta não termina com a diplomação na instituição formadora, mas completa-se em serviço, com a formação continuada, como indica PEREIRA (2000).

As respostas obtidas indicavam que os professores estavam incomodados com os limites de suas práticas. Não “faziam melhor, não por má vontade, mas, talvez, por não saberem como fazê-lo”. Esta constatação não implica em afirmar que a melhoria do ensino é fruto exclusivo da disponibilidade individual dos educadores. Esta seria uma conclusão simplista, uma vez que inúmeras questões interferem no trabalho do educador, como condições de trabalho, organização do sistema educacional, clientela atendida, condições salariais, formação, entre outras.

Os educadores tinham clareza de que o Brasil, nona economia mundial, no que tange à educação, encontra-se junto de países pobres e populosos como Nigéria, Indonésia, Bangladesh, Paquistão e outros. Entretanto, percebeu-se que os educadores sentiam

necessidade de pensar alternativas para, quem sabe, desmistificar tal situação, que historicamente lhes foi imposta pelo fracasso do sistema educacional<sup>34</sup>.

A questão acima é ilustrada por GONÇALVES et al (1998) :

Temos consciência, portanto, de que os problemas que atingem a formação de professores extrapola o âmbito do nicho da sala de aula. Eles têm a ver com questões macroestruturais políticas e sociais, que não dependem, apenas, da nossa atuação como formadores de professores. Dentre eles, poderíamos destacar a falta de uma política que dê conta da problemática educacional e a exclusão, dos processos de reformas educacionais, daqueles que conhecem, de fato, os problemas da educação brasileira, que são os professores, e que quase nunca são ouvidos, mas que são os responsáveis por implementar as políticas educacionais, elaboradas em gabinetes refrigerados, por quem, muitas vezes, nunca teve experiência alguma em escola pública. Esta situação vai acarretar, dos professores excluídos dos processos de mudança e reformas, a não implementação da política elaborada. Outro problema é a não-valorização do profissional da educação, expressa por salários indignos e por falta de condições adequadas de trabalho e estudo. Paralelamente, a falta de uma política social mais justa inviabiliza uma melhor distribuição de renda na população, prejudicando o interesse pelo estudo e a capacidade para estudar. O estudo acaba por se tornar proibitivo à grande parcela da população, que cedo começa a trabalhar, mal alimentada, sem tempo para o descanso e o lazer. Não há como manter uma população cansada e desnutrida nos bancos escolares! (GONÇALVES, et al. 1998, p. 130)

A unidade escolar onde foi desenvolvido este trabalho localiza-se numa região periférica de Florianópolis<sup>35</sup>. A escola atende crianças de muitas famílias oriundas do interior do estado que vieram para a capital em busca de melhores condições de vida. Estas famílias são vítimas dos inúmeros problemas sociais como desemprego, péssimas condições de habitação, baixo grau de escolaridade, ausência de saneamento básico. Enfim, são famílias pertencentes ao processo de exclusão.

Os alunos da escola caracterizavam-se por uma diversidade cultural com a qual não se sabia muito bem como trabalhar. Em 1995, ao organizar o Projeto Político Pedagógico da escola, verificou-se a ausência de uma identidade comum no bairro como um aspecto que dificultava o trabalho do professor, confirmando a premissa de ZEICHNER (1993) de que muitas universidades e faculdades continuam formando professores “*culturalmente*

---

<sup>34</sup> Os trabalhos de PATTO **A produção do fracasso escolar - histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990 e ANDALÓ **Fala professora! Repensando o aperfeiçoamento docente**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995, são exemplos de obras que denunciam a culpa historicamente atribuída aos professores.

<sup>35</sup> A unidade escolar era de pequeno porte. Atendia, em 1994, aproximadamente 340 alunos distribuídos do pré escolar à 8ª série, em 14 turmas, com um número de 21 professores. Atualmente, há temos aproximadamente 390 alunos distribuídos da 1ª à 8ª série, em 18 turmas, com de um quadro de 39 professores.

*enclausurados*” preparando-os para ensinarem em ambientes escolares culturalmente homogêneos.

Entretanto, ao ser rediscutido o Projeto Político Pedagógico da escola no início do ano 2000, constatou-se que não se tratava de uma ausência de identidade entre os alunos, mas de uma diversidade de identidades que, ao longo dos últimos cinco anos, veio enriquecendo discussões e encaminhamentos pedagógicos adotados pela escola. Atualmente, a diversidade cultural dos alunos instrumentaliza os professores para enxergá-los como eles são. Eles são vistos muito mais pelas suas possibilidades do que pelos seus limites. Antes, a percepção sobre os alunos enfatizava o que lhes faltava para tornarem-se os “alunos ideais” e, neste sentido, eram ignorados os seus conhecimentos. Hoje, a diversidade é percebida como um recurso a ser explorado a favor do aluno e do fazer pedagógico.

Em 1994, havia na escola um grupo de educadores que atuava nas séries iniciais. Em sua maioria (70 %), eram habilitados com curso de magistério de nível médio<sup>36</sup>. Estes professores apresentavam-se como os mais incomodados com o quadro caótico presenciado. Existia um índice de reprovação nas primeiras séries de 36,99%, um dos mais altos da rede<sup>37</sup>.

Parece que o maior envolvimento deste grupo de professores deveu-se ao fato de sentirem-se pouco qualificados por não possuírem curso superior. Isto parece explicar o maior apoio deles à iniciativa da equipe pedagógica em promover formação continuada dentro da Unidade Escolar<sup>38</sup>.

A equipe pedagógica tinha como princípio básico envolver o coletivo da escola no processo<sup>39</sup>. Este princípio foi explicitado na justificativa do primeiro projeto em 1994, enviado à Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis<sup>40</sup>:

Queremos deixar claro que, apesar dos especialistas da unidade escolar assumirem a oficialização da vontade dos educadores da escola, através deste projeto, a co-responsabilidade e o apoio dos envolvidos é fundamental. Partindo-se do pressuposto de que todos, pelas experiências já vivenciadas, têm uma contribuição significativa, portanto, os possíveis erros e acertos serão compartilhados pelo grupo que se propôs à aventura de descobrir (PROJETO, 1994, mimeo/ anexo I).

<sup>36</sup> Dados fornecidos pela secretaria da unidade escolar.

<sup>37</sup> Fonte : movimento de matrícula do ano de 1994.

<sup>38</sup> A equipe pedagógica era constituída por uma orientadora educacional e por uma supervisora escolar.

<sup>39</sup> A equipe pedagógica assumiu um papel de organizadora do processo, uma liderança no entendimento de NASCIMENTO (1999), pois tinha a intenção de estimular o aprofundamento das relações, solicitar o comprometimento teórico e político, instigar as discussões, enfim, desafiar o grupo a participar.

<sup>40</sup> Ao longo do trabalho, a abreviação SME servirá para designar a Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis.



Instaurar a formação continuada na escola constituía-se um desafio. PIRES (1991) quem esclarece o tamanho da responsabilidade a ser enfrentada. Segundo este autor, a formação continuada é *“a formação recebida por formandos já profissionalizados e com uma vida ativa, tendo por base a adaptação contínua a mudanças dos conhecimentos, das técnicas e das convicções de trabalho, o melhoramento das suas qualificações profissionais e, por conseguinte, a sua promoção profissional e social”* (PIRES, 1991, p. 143).

Era preciso aprender a fazer a formação continuada, agora um desejo de parte do corpo docente disposto a discutir e a pensar esta questão. A constatação funcionou como elemento catalisador na busca de outros pares, também dispostos a integrarem-se num processo de formação profissional. Percebeu-se que esse grupo não se restringia apenas aos educadores da unidade escolar em foco, mas ampliava-se para outros educadores das diferentes instâncias educacionais<sup>41</sup> (ensino fundamental, ensino médio, ensino superior, tanto na esfera pública como na particular). A postura deste grupo de educadores contrapunha-se à resistência de alguns educadores que consideravam-se auto-suficientes e que dificilmente poderiam aprender com os outros e, muito menos, com situações de formação e experiências de docentes que trabalhavam em outras instituições do sistema educacional.

A constatação da disponibilidade dos professores, motivou o grupo a iniciar a construção de uma escola melhor, capaz de promover a inclusão. Um caminho foi descoberto paulatinamente, como comentam os autores

Todas as crianças e jovens, com qualidade, superando os efeitos perversos das retenções e evasões, propiciando-lhes um desenvolvimento cultural que lhes assegure condições para fazerem frente às exigências do mundo contemporâneo, precisa de condições para que, com base na análise e na valorização das práticas existentes que já apontam para formas de inclusão, se criem novas práticas; de aula, de gestão, de trabalho dos professores e dos alunos, formas coletivas, currículos interdisciplinares, uma escola rica de material e de experiências, como espaço de formação contínua ( LIBÂNEO & PIMENTA, 1999, p.261).

### 3.2 ORGANIZANDO A FORMAÇÃO CONTINUADA

No segundo semestre de 1994, de posse das informações da pesquisa realizada, a equipe pedagógica da escola, apoiada por alguns professores, organizou uma proposta de

---

<sup>41</sup> Manuseando o anexo II, encontram-se os relatórios, que dão a dimensão do número de educadores comprometidos com a escola pública que se dispuseram a fazer a discussão na escola com os professores.

estudo, que foi enviada à S.M.E., instância na qual obteve aprovação. Constavam da proposta os seguintes objetivos:

- Redimensionar o processo de alfabetização da unidade escolar instrumentalizando os educadores, através de pressupostos teóricos-práticos na perspectiva da formação de um homem histórico-social;
- Refletir em grupos através da troca de experiências e leituras, visando o aperfeiçoamento da prática docente;
- Vivenciar a utilização prática de material concreto através de oficinas;
- Dimensionar a alfabetização enquanto processo que não se limita apenas à primeira série (PROJETO, 1994, mimeo, anexo I).

Esta proposta de estudo tinha como objetivo discutir as diversas áreas do conhecimento e as diferentes experiências educacionais (pública, particular, universidade, rede municipal e estadual de ensino). Foi organizado um grupo de estudo na unidade escolar que mantinha no período noturno encontros quinzenais<sup>42</sup>. A participação não era obrigatória. Envolvia educadores de 1ª a 8ª séries da unidade escolar. Os encontros realizados somaram um total de 40 horas. Havia também a presença de educadores de outras unidades escolares das imediações. A intenção era fazer deste grupo de estudos uma instância de elaboração de alternativas pedagógicas para melhorar o fazer pedagógico. Fez-se do espaço escolar o *locus* de formação, uma iniciativa que, nos últimos anos, vem firmando-se como alternativa para a formação.

Partir do reconhecimento da escola como *locus* privilegiado da formação continuada tem várias implicações. Nesta linha se está começando a promover várias experiências procurando-se estimular componentes formativos que tenham uma articulação com o cotidiano escolar, e não deslocando o professor para outros espaços. Trata-se de trabalhar com o corpo docente de uma determinada instituição, favorecendo processos coletivos de reflexão e intervenção na prática pedagógica concreta, de oferecer espaços e tempos institucionalizados nesta perspectiva, de criar sistemas de incentivo à sistematização das práticas pedagógicas dos professores e à sua socialização, de ressituar o trabalho de supervisão/orientação pedagógica nesta perspectiva. Parte-se das necessidades reais dos professores, dos problemas do seu dia – a – dia e favorece-se processos de pesquisa – ação. Essas são algumas das linhas ou dos caminhos que partindo da afirmação da escola como *locus* de formação vêm sendo trabalhadas (CANDAUI, 1997, p.58).

---

<sup>42</sup> No relatório de 1994, presente no anexo, é feita uma descrição mais detalhada de como aconteceu o processo.

Quando foi iniciado o processo de organização da formação continuada na escola, os professores não tinham conhecimento de estudos sobre o tema. Eram desconhecidas bibliografias que tratavam especificamente da formação continuada. O processo foi sendo construído através de perguntas sobre as dificuldades que os professores enfrentavam e quais dinâmicas de trabalho lhes pareciam mais adequadas. Em seguida, buscavam-se pessoas para tratar das questões levantadas. Esta forma de trabalho veio ao encontro das expectativas dos professores.

A avaliação positiva dos participantes ao término dos encontros fez com que a equipe pedagógica enviasse à Secretaria de Educação do Município um projeto de alfabetização para o ano de 1995<sup>43</sup>. A proposta tinha por objetivo viabilizar, na prática, a sistematização dos estudos desenvolvidos.

A Rede Municipal era administrada por pessoas sensíveis às iniciativas oriundas das escolas. Isto possibilitou que alguns grupos de educadores espalhados em inúmeras unidades escolares ousassem buscar alternativas para aquilo que achavam ser um ensino de maior qualidade<sup>44</sup>.

A experiência que aconteceu na unidade escolar não foi um fato isolado<sup>45</sup>. Nas escolas em que experiências ocorreram, foram promovidas discussões e sistematizações de estudos sobre o processo ensino-aprendizagem, o que instigou a busca de conhecimento sobre o assunto. Autores como VIGOTSKY, LURIA, LEONTIEV, DUARTE e SAVIANI foram algumas das referências bibliográficas utilizadas e passaram a fazer parte dos estudos dos educadores. Embora em várias escolas do município tenha sido desencadeado, simultaneamente, um processo de discussão/reflexão, este processo não iniciou da mesma forma em todas elas. Algumas partiram de dados de pesquisa, outras de grupos de estudo. Em outras, ainda, de cursos ou mesmo de discussões sobre o fracasso escolar. Parece que a insatisfação com o caos presente nas escolas foi o ponto que desencadeou a experiência de todos os processos.

Na escola onde foi realizada a experiência, haviam elementos que apontavam a precariedade da situação educacional. Havia uma estrutura que reproduzia algumas mazelas,

---

<sup>43</sup> O projeto foi aprovado pela Secretaria Municipal de Educação conforme parecer presente no anexo III.

<sup>44</sup> Nosso trabalho é voltado para experiência de educação continuada que aconteceu na unidade escolar, logo não é intenção deste trabalho fazer uma análise detalhada da experiência da gestão 93/96. Outros educadores da rede municipal que se encontram em vias de conclusão do mestrado na UFSC vêm elaborando com mais aprofundamento a análise da gestão (Cord, Britto). No entanto, parece ser fundamental para este estudo trazer o contexto no qual foi possível viabilizar a experiência de capacitar/capacitando-se educadores, para que possam ser feitas análises críticas e contextualizadas da experiência realizada na Unidade Escolar, objeto desta dissertação.

como: altos índices de repetência, evasão escolar, atraso de alunos por série em torno de dois a três anos, conteúdos e metodologias inadequados, propostas avaliativas excludentes, desconhecimento das condições econômicas e sociais da clientela atendida, estrutura hierárquica que priorizava aspectos burocráticos em detrimento dos pedagógicos e tantos outros problemas comuns a inúmeros sistemas educacionais.

ESTEVE (1995), ao analisar os fatores que provocam mudanças no sistema escolar, auxilia a identificar inúmeros problemas enfrentados nas escolas que trazem implicações para o trabalho do professor e provocam uma espécie de “mal-estar docente”. Segundo o autor, existem dois grandes fatores que influenciam no trabalho docente:

- Chamam-se *factores de primeira ordem* os que incidem directamente sobre a acção do professor na sala de aula, modificando as condições em que desempenha o seu trabalho, e provocando tensões associadas a sentimentos e emoções negativas que constituem a base empírica do mal-estar docente.
- Os *factores de segunda ordem* referem-se às condições ambientais, ao contexto em que se exerce a docência. Este segundo grupo de factores tem uma acção indirecta, afectando a motivação e a implicação do professor ( ESTEVE, 1995, p. 99).

Apesar das condições adversas, foi efetivado nos anos de 1994 e 1995, um grande aprendizado com a experiência formação continuada. A SME apoiou a iniciativa das unidades escolares que haviam enviado projetos para a melhoria do desempenho pedagógico e ofereceu condições para viabilizá-los<sup>46</sup>.

Em 1996, a SME instigou e ampliou o número de projetos para outras unidades escolares<sup>47</sup>. A Secretaria passou a assumir um maior controle. Enviou critérios pré-definidos para as escolas, nos quais elas deveriam enquadrar suas propostas de projetos<sup>48</sup>. Ainda que a SME assumisse um maior controle, a subjetividade presente no processo ensino-aprendizagem fez com que os educadores não assumissem na íntegra tais orientações.

---

<sup>45</sup> E.B.M. Batista Pereira, E.D. Adotiva Valentim, E.B.M. João Alfredo Rohr e E.B.M. Donícia Maria da Costa, foram algumas das unidades escolares pioneiras na sistematização de projetos.

<sup>46</sup> A grosso modo, os projetos tinham uma assessora pedagógica, coordenadores e professores, sendo que os últimos tinham vinte horas em sala com os alunos e vinte horas fora da sala em companhia dos coordenadores para estudos, planejamento e confecção de materiais. Os projetos não se restringiam às primeiras séries. Era objetivo pensar possibilidades de encaminhamentos para superar o quadro de exclusão vivido. Nos anexos I e II encontram-se os projetos enviados para a Secretaria e os relatórios que podem esclarecer o funcionamento da proposta de trabalho.

<sup>47</sup> No período de 94/95 eram 4 as escolas que dispunham de projetos. Este número, em 96, saltou para 13 escolas.

<sup>48</sup> Conforme ofícios nº 107/95, nº 037/95 e nº 458/96, enviados para as escolas pela SME, anexo III.

‘Ver os professores como meros executantes da política imposta desde cima é incorreto. Os professores distorcem essa política antes de serem fiéis aplicadores [...] para adaptá-la às necessidades que percebem em seus alunos, de modo que o conteúdo ensinado a estes é provavelmente um compromisso entre o conteúdo oficialmente adotado e as necessidades dos alunos tal como o professor as recebe’(BROPHY, apud SACRISTÁN, 1995, p. 172)

A iniciativa das unidades escolares, ao longo do período de 1994/1995, estimulou novas práticas e discussões. Alguns educadores foram contagiados pelo “clima de possibilidades” e por uma espécie de ousadia estimulada pela confiança em si mesmos e em seus pares. Os professores viam-se como sujeitos portadores de um saber docente aperfeiçoado a partir da reflexão de suas práticas. Afirmavam-se como sujeitos pensantes e críticos. Eles sentiam-se autorizados a fazerem uma ação pedagógica diferente e melhor. Estavam motivados a abrir as portas da escola à inovação.

Percebemos que para avançar no processo, se fazia necessário abrir as portas desta escola, não só para estreitar os laços com a comunidade, mas, principalmente, para oportunizar aos alunos e professores uma situação em que eles se percebessem como sujeitos do processo, capazes de produzir conhecimento [...] A experiência nos proporcionou momentos de pesquisa, investigação e descoberta, onde percebemos que a escola não é um adendo da realidade, ela é a própria realidade (BARCELOS & COSTA. 1996, p. 8).

A pesquisa do contexto escolar era uma prática constante. Eram estudadas as condições, os acertos, os erros e as dúvidas suscitadas pela nossa prática. Elaboraões eram feitas, gráficos foram construídos com dados fornecidos pelas atividades periódicas de acompanhamento realizadas com as turmas de primeira série. Foram organizados relatórios que explicitavam a dinâmica e os encaminhamentos adotados, pois *“O registro das observações sistemáticas, são confrontadas com as observações cotidianas feitas pelo professor, desta forma temos elementos para fornecer o perfil de cada elemento do grupo. Com os dados em mãos, analisamos e redimensionamos as estratégias a serem utilizadas promovendo, assim, discussões constantes”* ( RELATÓRIO nº 3, 1996 ).

Este movimento envolveu um grupo restrito, mas significativo de educadores que se identificaram com as descobertas e elaborações teórico-práticas<sup>49</sup>. Inquietações instigaram muitos dos envolvidos a redefinirem projetos pessoais e profissionais.

De um grupo de 14 profissionais da escola que estavam mais envolvidos com a experiência ao longo do ano de 1996, constata-se o seguinte: 4 profissionais vêm tentando ingressar na universidade, 4 ingressaram em um curso superior, 3 concluíram curso de especialização e 3 estão terminando o curso de mestrado.

A iniciativa da educação continuada, que surgiu no coletivo da escola, acabou “*estimulando o trabalho em equipe, favorecendo grupos inovadores, fomentando experiências partilhadas e parcerias interdisciplinares ou interinstitucionais*” (HYPÓLITO, 1999, p.141).

O processo de formação continuada ocorrido na escola, além de ter resgatado e valorizado o trabalho do professor, caminhou, também, no sentido de resgatar o aluno como sujeito do processo. Alterou-se o *olhar* sobre o *aluno*, ele sentiu-se autorizado a participar do processo de descoberta e elaboração do conhecimento, que resultou em um aumento da sua auto-estima e de sua curiosidade. Muitos alunos que se encontravam à margem do processo ensino-aprendizagem, em vias de exclusão da escola, puderam nela permanecer. Apoiados na perspectiva histórico-cultural, o grupo pretendia promover a apropriação do conhecimento. Os alunos puderam apropriar-se do mesmo, de forma mais criativa, interessante, contextualizada e significativa. Todos os envolvidos cresceram com o processo, embora não fosse uma tarefa fácil, tal como avaliava uma das professoras envolvidas no projeto:

Devo confessar que no início foi muito difícil, tudo o que é novo requer muito mais paciência. Alguns alunos demoraram um pouco para entender a importância da ‘sua pessoa’ e da sua participação no trabalho em grupo, mas com o passar do tempo tudo começou a dar certo, e a participação e produção se efetivou, professor e aluno se tornaram grandes amigos (AVALIAÇÃO, n° 1, 1995, mimeo)<sup>50</sup>.

---

<sup>49</sup> Alguns dos integrantes que hoje compõem o grupo de estudo do Instituto de Co-operação Cultural, Educação e Desenvolvimento -Florianópolis SC, participaram ativamente destas descobertas.

<sup>50</sup> Ao longo do texto serão apresentados fragmentos das *avaliações* elaboradas por professores envolvidos na experiência dos projetos.

### 3.3 O NOSSO FAZER

Em 1994, no início da experiência, estudos foram feitos no período noturno com todos os professores da escola abordando questões referentes às concepções de aprendizagem, discussões em algumas áreas do conhecimento (matemática, língua portuguesa) e, também, momentos de troca de experiências em que educadores de outras escolas relatavam os trabalhos que vinham desenvolvendo<sup>51</sup>. Passou-se, então, para um segundo momento:

Estando claro o motivo que nos levou a organizar este curso, acreditamos que os objetivos propostos por este, como podemos observar pelas avaliações em anexo, foram alcançados. Conseguimos dar o ‘ponta pé inicial’, desencadeando o movimento que vem ao encontro do que viemos tentando encaminhar no Projeto Político Pedagógico dessa Unidade Escolar [...] Percebemos ser necessário um efetivo apoio dessa S.M.E [...] para viabilizar a continuidade desta proposta, apoiando assim o projeto enviado<sup>52</sup> (RELATÓRIO, nº 1, 1994, mimeo, anexo II).

NÓVOA (1995 b), ao fazer um estudo sobre a organização das escolas, lista uma série de características organizacionais que são determinantes para eficácia das mesmas: autonomia da escola, liderança organizacional, articulação curricular, otimização do tempo, estabilidade profissional, formação do pessoal, participação dos pais, reconhecimento público e apoio das autoridades. Embora durante o período da experiência na escola o grupo não tinha conhecimento das formulações de NÓVOA, estas já faziam parte de muitas das preocupações, discussões e ações empreendidas. A iniciativa de buscar o apoio da SME é uma das indicações do autor. Outros estudiosos ( MENDONÇA 1991, KRAMER 1989, LÉLIS 1992) vêm chamando a atenção para a necessidade de apoio das autoridades às iniciativas escolares. “ *É indispensável garantir a cooperação concreta das autoridades educacionais, com ajuda financeira, liberação do tempo do professor e aprovação oficial dos projetos*” (CELANI, 1988, p.159).

Um novo projeto foi encaminhado à SME que envolvia a participação dos alunos. Sua finalidade era dar continuidade à formação continuada e instigar as discussões sobre as

---

<sup>51</sup> Os temas discutidos durante as 40 horas de estudo foram os seguintes: tendências pedagógicas, história da língua, relato de uma prática alternativa, relação professor/aluno/conhecimento, pressupostos teóricos, alfabetização no dia a dia, alfabetização matemática, trabalhando o concreto na alfabetização e avaliação.

<sup>52</sup> A intenção do grupo era reverter os índices de reprovação da primeira série que era de 36,99 % . Para tanto, apostaram na formação continuada promovida pela unidade escolar.

práticas em sala de aula. A experiência vivenciada confirmou afirmações de CANDAU (1997) sobre a não espontaneidade do processo de formação continuada. Não é o simples fato de estar na escola que garante a presença de condições mobilizadoras de processo formativo. Segundo a autora, para que ele ocorra é necessário uma prática reflexiva capaz de identificar os problemas e de resolvê-los, conjuntamente por grupos de professores ou por todo o corpo docente da escola.

A S.M.E. emitiu parecer favorável à continuidade do projeto para o ano de 1995. Assim, foi organizada uma nova sistemática. Além dos estudos para aprofundar questões do processo de formação continuada iniciado no ano anterior, a proposta foi ampliada com a inserção de um projeto piloto, do qual participaram duas turmas: uma classe de primeira série e uma de segunda série<sup>53</sup>. Atuavam neste projeto piloto duas professoras com carga horária de 40 horas semanais e auxiliar de apoio, com carga horária de 20 horas semanais. As professoras trabalhavam 20 horas semanais e dispunham de outras 20 horas para realização de estudo, planejamento de atividades, avaliação dos alunos e auto-avaliação, confecção de material didático, discussão de alternativas que levassem os alunos a se apropriarem melhor dos conhecimentos propostos. A intenção da equipe pedagógica que coordenava o projeto era de que as professoras passassem a tratar os alunos de outra forma, o que foi alcançado.

Com todas as mudanças que vêm acontecendo, vejo meu aluno hoje mais interessado, crítico, questionador e querendo aprender cada vez mais. Muitos de nós educadores, achamos que esses alunos não dão conta de certos conteúdos, mas quando se aplicam estes, vemos que não é bem como achamos, os resultados apresentados são os melhores possíveis [...] Trabalhando dessa maneira os alunos se interessam e entendem realmente o que se ensina e há mais interação nos grupos, com isso os professores também aprendem (AVALIAÇÃO, nº 2, 1996, mimeo).

Os coordenadores do projeto (orientadora educacional e supervisora escolar) buscaram assessoria pedagógica para esclarecer dúvidas acerca da condução do trabalho e leituras que auxiliavam a compreender a dinâmica do ensinar e do aprender<sup>54</sup>. Os coordenadores exerceram, de acordo com NÓVOA (1995 b), uma “liderança organizacional”. Segundo o autor *“a coesão e a qualidade de uma escola dependem em larga medida da experiência de uma liderança organizacional efectiva e reconhecida, que promova estratégias concertadas*

---

<sup>53</sup> Embora não houvesse o projeto de 1995, no anexo II há um relatório que descreve o projeto e o cronograma das assessorias que aconteceram na unidade escolar envolvendo todos os profissionais da escola.



*de actuação e estimule o empenho individual e colectivo na realização dos projetos de trabalho” (NÓVOA , 1995b, p.26 ).*

Todo o empenho na organização e na condução do processo resultou em uma avaliação positiva no final do ano de 1995, o que fez com que a SME aprovasse o Projeto para 1996, autorizando a ampliação do número de turmas.

Em 1996, seis turmas foram envolvidas (três de 1<sup>as</sup> séries, duas de 2<sup>as</sup> séries e uma de 3<sup>a</sup> série). Paralelo a estas, haviam mais doze turmas (2<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup>, de 4<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries) que não estavam diretamente envolvidas no projeto piloto, mas que foram beneficiadas através de discussões e troca de experiência com o grupo.

A experiência de formação autorizou educadores e educandos a fazer se não melhor, mas, com certeza, diferente, o que implicou em um resgate dos envolvidos como sujeitos do processo de ensino e aprendizagem, tal qual constatado neste depoimento:

Estou consciente que estamos em processo, falta muito para conseguir alcançar todos os meus objetivos, pois um ano é muito pouco. Tenho certeza que tudo faz parte de uma constante mudança. Entre erros e acertos vou construindo minha prática pedagógica para oferecer um ensino de qualidade aos meus alunos ( AVALIAÇÃO, n° 3, 1996, mimeo).

Os participantes do projeto piloto compreenderam que era preciso para fazer da escola um espaço melhor e mais acolhedor, portanto, diferente daquele vivenciado nas ruas definido pela lei do mais forte ou mesmo nas famílias em que muitas crianças recebiam pouca atenção. Os professores passaram a respeitar e a compreender aqueles que vinham de uma história de exclusão. “ *Hoje percebo o meu aluno como um ser mutável, aberto às coisas novas, capaz de sair de seu ciclo pessoal, (onde alguns estão sendo corrompidos pela ação da própria família e da sociedade), para participar, ser prestativo e capaz” ( AVALIAÇÃO, n° 4, 1996, mimeo).*

No depoimento da professora observa-se a preocupação com o resgate de valores humanitários (o direito de participar, o princípio da cooperação, a valorização do aluno), o que contrasta com os valores de uma sociedade individualista e competitiva. Nesse modo de perceber o aluno perpassa a idéia de uma escola que se opõe à reprodução da desigualdade social e, neste sentido, a escola explicita a contradição presente nela e na sociedade. A

---

<sup>54</sup> As coordenadoras organizaram um pequeno grupo de estudo e contrataram uma consultora que esclarecia algumas dúvidas acerca do processo e também discutia questões teóricas e práticas.

possibilidade de um espaço de reflexão coletiva mostrou-se aberta a mudanças. Talvez tenha sido esta a lição social mais importante evidenciada por esta experiência de formação.

### 3. 4 COMO TERMINOU A EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO

Em 1996, a SME decidiu ampliar a experiência para outras unidades escolares, o que provocou “tensões”, isto é, deu origem a conflitos que permearam o processo de formação continuada<sup>55</sup>. Dentre elas destacaram-se:

- 1- O controle da SME, que cerceava a incipiente autonomia das escolas;
- 2- O confronto entre as práticas inovadoras de alguns educadores e a resistência das práticas conservadoras de outros educadores;
- 3- A política de descontinuidade de projetos;
- 4- A histórica resistência dos professores às reformas educacionais vindas de fora.

O controle da SME foi a primeira tensão devido ao estabelecimento de alguns critérios para aprovação de projetos daquela natureza. Os critérios gerais foram:

- 1- Em relação à escola: possuir estrutura física para desenvolver os estudos; envolver todas as primeiras séries da unidade escolar; elaboração de um projeto e dispor de um coordenador;
- 2- Em relação aos professores: disponibilidade de 40 horas, participação dos grupos de formação promovidos pela SME ao longo de 1995; o compromisso de participarem das consultorias a serem promovidas pela SME ao longo de 1996, e assinatura de um termo de compromisso com o trabalho;
- 3- Em relação ao coordenador: ser professor, especialista em assuntos educacionais ou auxiliar de ensino com disponibilidade para acompanhar o projeto; ter participado dos grupos de formação da SME ao longo de 1995 e ter disponibilidade de qualificar o processo de alfabetização dentro do Projeto de Alfabetização da SME. (SME, of. n° 107/95, mimeo).

As escolas que atenderam aos requisitos definidos pela SME tiveram seus projetos aprovados. Cabe aqui uma consideração: quando a SME passou a direcionar a participação

---

<sup>55</sup> O termo “tensões” vem sendo utilizado por educadores que analisam o processo de formação docente, a exemplo temos o trabalho de FERRI (2000).

dos educadores nos grupos de estudos e nas consultorias que promovia, ela deslocou o *locus* de formação, antes centrado nas escolas, para a “escola de formação”, espaço criado para encontros do Movimento de Reorientação Curricular<sup>56</sup>. A SME passou a deter o controle das assessorias pedagógicas.

Nos anos de 1994 e 1995 as escolas identificavam suas dificuldades e buscavam as soluções de seus problemas, enfim, organizavam-se e definiam as discussões a serem feitas<sup>57</sup>. Era uma tentativa das escolas de romper com a lógica burocrática dos sistemas de ensino (NÓVOA, 1995d), em que dedicava-se pouca atenção ao “trabalho de pensar o trabalho”, ou seja, às tarefas de concepção, análise, inovação, controle e adaptação. A partir de 1996, a SME (ainda que considerando algumas sugestões dos educadores) passou a definir o que deveria ser estudado e quem seriam os consultores.

A SME, ao propor o acompanhamento dos projetos e não podendo fazê-lo de acordo com as necessidades surgidas em cada uma das Unidades Escolares, acabou por neutralizar o incipiente processo de autonomia que as escolas tinham conquistado, o espaço de formação do professor e de sua profissionalização. Assim, *“a margem de autonomia que o sistema educativo e curricular deixa nas mãos dos professores é o campo no qual eles desenvolverão sua profissionalização. Isso é uma opção e o resultado de situações históricas, referenciais políticos e práticas administrativas e de um nível de capacitação no professorado. A autonomia sempre existe, mas suas fronteiras também”*(SACRISTÁN, 1997, p.168).

As fronteiras impostas pela “autonomia relativa” confirmaram-se na intervenção da S.M.E., que acabou desmotivando algumas iniciativas originadas nas escolas e, conseqüentemente, tirou a responsabilidade das mesmas sobre o êxito ou o fracasso dos projetos.

A experiência de formação continuada originada na escola era mobilizada pelo coletivo. Os professores apontavam as questões que precisavam ser discutidas. A seleção dos profissionais que vinham dar consultoria era feita por sugestões dos envolvidos no processo, para atender aos objetivos do Projeto Político Pedagógico<sup>58</sup>.

A ampliação para um número maior de escolas na passagem de 1995 para 1996, sem que existisse em algumas delas uma discussão amadurecida sobre seus Projetos Políticos

<sup>56</sup> O Movimento de Reorientação Curricular aconteceu durante a gestão 93/96 e constituiu-se de estudos e debates que culminaram com a elaboração da proposta curricular do município.

<sup>57</sup> No ano de 1994, apenas no segundo semestre, a escola promoveu um total de 40 horas de consultoria envolvendo todos os professores da escola; em 1996, quando a S.M.E. passa a ter um controle mais efetivo sobre o funcionamento dos projetos ao longo de todo ano, foram promovidas apenas 32 horas de consultoria na escola, envolvendo todos os professores.

<sup>58</sup> Em 94, mesmo com a informação de que talvez os consultores não receberiam por seu trabalho, eles dispuseram-se a participar das discussões. A S.M.E., ao final de 94, efetuou o pagamento .

Pedagógicos, fragilizou o êxito do projeto de alfabetização definido pela SME, pensado durante a gestão 1993/1996. Isso deu margem para que a gestão municipal seguinte encerrasse os projetos existentes na rede desconsiderando o parecer positivo deixado pela gestão 1993/1996, ao término do seu mandato<sup>59</sup>.

A Secretaria de Educação, ao assumir o controle e o acompanhamento dos projetos de formação continuada, acabou esvaziando o que nele havia de mais precioso: a possibilidade de os professores e orientadores pedagógicos determinarem com autonomia e coletivamente um outro fazer pedagógico. Assim, foi interrompida uma experiência cuja iniciativa era da escola e que, por esta razão, parecia envolvente.

A experiência da escola nasceu na sua estrutura organizacional e foi a expressão de uma dinâmica que vem fortalecendo-se nos últimos tempos, segundo reflexões de NÓVOA:

Durante muito tempo a inovação educacional oscilou entre o nível *macro* do sistema educativo e o nível *micro* da sala de aula. Produzir inovação era conceber e implementar reformas estruturais do sistema educativo ou desenvolver e aplicar novos métodos e técnicas pedagógicas na sala de aula. Também aqui não havia *entre-deois*, não se considera a organização escolar como um nível essencial para a abordagem dos fenómenos educativos. Hoje, parece evidente que é justamente o contexto da organização escolar que as inovações educacionais podem implantar-se e desenvolver-se. Num certo sentido, não tanto de *innovar*, mas de criar as condições organizacionais para que a inovação aconteça, para que as experiências pedagógicas não sejam sistemicamente destruídas com argumentos burocráticos, para que os profissionais do ensino se sintam motivados e gratificados por participarem em dinâmicas de mudança (NÓVOA, 1995, p. 41).

O projeto de formação continuada concretizou-se com nuances e encaminhamentos diversificados nas escolas. Ainda que a SME tenha estabelecido critérios, organizado consultorias e grupos de estudos com a intenção de uniformizar e controlar o processo, isso não ocorreu exatamente do modo pretendido. Estava presente a resistência à intervenção deste órgão. Além disso,

O conhecimento não controla rigorosamente a prática do ensino porque não existe um saber específico e inequívoco que assegure esse controle. Os paradigmas aproveitáveis e as contribuições concretas das quais se abre mão são, em muitos casos, contraditórios entre si. A imprecisão do objeto, de seus fins, as formas variadas de chegar a resultados parecidos fazem do ensino uma atividade de resultados imprecisos e nem sempre previsíveis. Realidade que se choca com a racionalidade técnica que pretensamente quer desenhar as práticas pedagógicas apoiadas num conhecimento instrumental firme e seguro (SACRISTÁN, 1998, p.173 ).

<sup>59</sup> No anexo III, temos o parecer favorável da gestão 93/96 para a continuidade dos projetos no ano de 1997.

O apoio inicial da SME possibilitou às escolas desenvolverem experiências interessantes. Permitiu-lhes experimentar alternativas diferentes e fazer descobertas. De certa forma, a tensão provocada pelo controle trouxe um aspecto positivo: a obrigatoriedade da sistematização da experiência. Os relatórios organizados e enviados para a SME forneceram elementos para reflexões, que foram fundamentais para esta experiência de formação.

A segunda “tensão” resultou do confronto entre as diferentes práticas dos professores.

Apesar de os educadores concordarem com a necessidade de uma ação pedagógica diferente, na prática ela não ocorreu hegemonicamente. Disso resultaram confrontos de várias ordens que envolveram as contradições e incoerências deste processo de formação dos educadores.

Entre dizerem que “gostariam de fazer diferente” e serem “convocados a fazer diferente”, havia uma grande diferença. Ficou explicitado o confronto entre a mudança e a permanência, entre a reflexão e a rotina guiados pelo impulso, pela tradição, pela autoridade, e pelo desconforto de aprender, pois, para alguns, *“o fato de reconhecer que não se sabe algo não desperta um desejo de aprender, mas sim um bloqueio diante do que é novo. Alega-se que aprender exige muito esforço, provoca desconforto e que somos tratados como se fôssemos uma criança, muitas vezes pelo simples fato de que está sendo colocado é a possibilidade de aprender”* ( HERNÁNDEZ, 1998, p. 9 )

Tais conflitos poderiam estar refletindo a crença de que era feito o melhor possível, considerando-se as condições concretas de que dispunham os professores. Muitos educadores não tinham “certezas”. Lidavam com “ possibilidades” e estas, talvez não lhes dessem segurança de como seria “o novo”. Seria necessariamente melhor do que a forma que eles sabiam trabalhar? Romper estruturas que se perpetuaram ao longo do tempo não costuma ser fácil, como constatou uma professora: *“No início do ano confesso que estava assustada, pois era uma mudança muito grande na minha prática pedagógica. Mas sempre gostei do novo, de desafios. Ouvia meus colegas falarem da proposta e não acreditava que daria certo. Hoje agradeço muito às pessoas que acreditaram em mim, pois cresci muito como profissional”* (AVALIAÇÃO, nº 3, 1996, mimeo ).

Neste depoimento, a professora confirmou o que lembra HERNÁNDEZ (1998) que um trabalho de investigação sobre a importância de se saber como os docentes aprendem fornece elementos que permitem identificar qual concepção de formação continuada esteve subjacente à experiência realizada. Segundo o autor,

Começa a ser colocado em prática uma nova tendência de formação, que mostra uma nova concepção do docente, considerando-o um profissional competente, reflexivo e aberto à colaboração com seus colegas. Essa conceituação pode ter três implicações para o planejamento da formação:

- considerar que os docentes não partem do zero, pois possuem uma formação e uma experiência durante a qual adquirem crenças, teorias pedagógicas e esquemas de trabalho;
- conceituar a prática da formação a partir das experiências concretas e a sua análise, reflexão e crítica;
- considerar a formação a partir da comparação e do questionamento da própria prática e em relação a outros colegas. Isso exige, na formação, um componente de coordenação e colaboração ( HERNÁNDEZ, 1998, p.11).

As afirmações fornecem uma idéia das inúmeras “tensões” a que os educadores estiveram sujeitos neste processo de formação, o quanto ele constituiu-se de avanços e recuos, o quanto foi complexo, contraditório e incompatível com a lógica da racionalidade técnica, que é defendida pelos que elaboram políticas educacionais, à revelia de quem executa.

Não é fácil abandonar velhos padrões porque o conhecimento teórico não costuma ser sinônimo de incorporação prática. Nem todos os professores envolvidos conseguiram desvencilhar-se do seu antigo fazer pedagógico. Muitos preferiram preservar formas tradicionais de trabalho pois *“nem sempre as concepções orientam a ação de uma maneira organizada e compreensiva – entre outros motivos, porque essas não são apresentadas de maneira compacta e coerente. E também porque reconhecer as próprias concepções não significa substituí-las por novas somente pelo fato de ter entrado em contato com elas”* ( HERNÁNDEZ, 1998, p.11).

Isto leva à constatação de que não bastam o desejo ou a convicção para que mudanças ocorram. A prática pedagógica não é algo abstrato, mas ocorre em meio a certas condições objetivas. Se estas não se alteram, não há como perpetuar algo novo.

Embora no final de 1996 tenha sido enviado novo projeto para a SME e esta tenha emitido parecer favorável ao funcionamento dos projetos em 1997, tal determinação foi ignorada pela administração que a sucedeu, o que levou a uma quebra na continuidade do trabalho, objeto desta pesquisa, confirmando a política de descontinuidade do governo.

Esta política de descontinuidade constitui a terceira “tensão”. Como a proposta dos projetos de alfabetização da rede municipal de ensino estavam articulados a uma determinada administração, o futuro apresentava-se incerto, semelhante a outras esferas da sociedade.

A descontinuidade a que foi submetida a “educação continuada” nos últimos anos, confirmou-se nesta experiência de formação, tal como afirmam pesquisadores:

- a constante interrupção de projetos, sem escuta e avaliação prévias entre os participantes;
- a suspensão de atividades previstas, até mesmo de encontros de curta duração, em nome do calendário escolar e, ultimamente, em nome dos 200 dias letivos;
- alterações de formatação de programas e projetos e forma de organização de órgãos públicos responsáveis pela execução dos planejamentos;
- a rotatividade do corpo docente nas escolas, provocada tanto pelo abandono da profissão quanto pelas transferências, suspendendo atividades em andamento;
- a vulgarização de modelos científicos, tornados “modismos” e transmitidos como “receitas”, em panacéia para todos os problemas (COLLARES et. al. 1999, p.215).

As dificuldades enfrentadas no processo de formação continuada realizada na escola são reflexo de uma política educacional. As secretarias de educação (municipais e estaduais) são subordinadas às definições e aos critérios do MEC, que distribui recursos oriundos das instituições financiadoras às secretarias responsáveis pela finança. É determinado que se aplique um percentual na formação dos professores e que se prestem contas num prazo pré-definido. Na eminência de perder os recursos, é comum as secretarias abrirem licitações para realizações de projetos, cabendo sua execução a quem cotar menor preço, mesmo que isto tenha conseqüências negativas na qualidade dos serviços oferecidos. Conseqüentemente, não há tempo para discutir com os educadores, nem é proporcionado a eles opções de escolha. É um “negócio”, normalmente definido pela questão numérica ou pela determinação das agências financiadoras<sup>60</sup>. Esta tem sido uma prática no país e, conseqüentemente, nos municípios e estados.

Apesar de o governo municipal, na gestão 1993/1996 ter sido receptivo às iniciativas da escola, ter promovido discussões como o espaço de Movimento de Reorientação Curricular e a uma “nova qualidade de ensino” como uma de suas metas, ele estava subordinado a uma estrutura organizacional que impunha uma série de limites. Entre eles, o limite de tempo para o término de sua administração. Os educadores tinham clareza deste limite.

Para COLLARES, GERALDI e MOYSÉS (1999), a “descontinuidade” tem sido uma das formas históricas de construir o continuismo, de impedir rupturas. As autoras consideram o seguinte em relação à formação continuada:

---

<sup>60</sup> A título de ilustração do “grande negócio” que é a educação, é conveniente citar TORRES (1996). Segundo a autora, a concepção de qualidade de ensino do Banco Mundial é definida pela presença de determinados “*insumos*”, que são definidos pela seguinte ordem de eficácia: 1º) biblioteca; 2º) tempo de instrução; 3º) tarefas de casa; 4º) livros didáticos; 5º) conhecimentos do professor; 6º) experiência do professor; 7º) laboratórios; 8º) salário do professor e 9º) tamanho da classe. O BM recomenda aos países que deixem a produção e distribuição dos livros didáticos em mãos do setor privado. Também indicam que, para melhorar o conhecimento dos

A educação continuada atende a planos de governo e não a políticas assumidas pelos profissionais do ensino, cada mudança de governo representa um recomeçar do “zero”, negando-se a história que, no entanto, está lá – na escola, na sala de aula, nos saberes do professor. O essencial dessa descontinuidade é o eterno recomeçar, como se o passado pudesse ser anulado; repetição constante do “novo” para manter a eternidade das relações – de poder atuais ( COLLARES, et. al.1999, p. 216).

A quarta “tensão”, articulada à descontinuidade, refere-se à resistência dos educadores às reformas educacionais e, conseqüentemente, aos programas oficiais de formação continuada de professores. As propostas de reforma educacional desta natureza têm esbarrado na oposição dos profissionais.

O professor utiliza o currículo que lhe é apresentado por múltiplas vias, mas não é seu usuário, para melhor ou para pior, porque, para ele, o currículo não é neutro, mas sim, como afirma Doyle (1977, p. 74-75 ), desperta *significados* que determinam os modos de adotá-lo e de usar a proposta curricular que recebe. Mais do que ver o professor como mero *aplicador* ou um *obstrutor* em potência das diretrizes curriculares, é preciso concebê-lo como agente ativo cujo papel consiste mais em *adaptar* do que *adotar* tal proposta, na expressão de Doyle (SACRISTÁN, 1997 , p. 175-176).

A formação continuada nesta perspectiva tem levado, no Brasil, a conflitos sociais e administrativos. Os professores de modo geral, recusam-se a aceitá-la.

Em primeiro lugar, é um problema elaborado por especialistas externos [...] a teoria é o produto do ‘poder’ exercido pelo domínio de um corpo especializado de técnicas que nega a cultura profissional como sendo uma questão de conhecimentos práticos intuitivo, adquirido de forma tácita ao longo da experiência.

Segundo, são produzidas generalizações que se aplicam a todos os contextos da prática, fazendo com que as experiências dos que atuam concretamente não se constituam numa base adequada para o desenvolvimento de conhecimentos profissionais [...]

Terceiro [...] a relação teoria-prática se torna uma ameaça por ser uma referência para qualquer ‘desajuste’ que faça o professor, isto é, a teoria supõe um alijamento do conhecimento prático das contingências da vida em aula, de seu conhecimento e experiências profissionais, e imputa ao professor a responsabilidade pela diferença entre teoria e prática. (ZEICHNER; 1998, p. 170- 171)



Ainda que a SME chamasse professores para discutir algumas questões significativas do ponto de vista pedagógico, para muitos deles prevaleceu a idéia de que eram chamados apenas para serem informados sobre as decisões. Para os professores, o direito de participação não os autorizavam a ter poder de decisão. Um período de quatro anos não foi suficiente para convencê-los de que poderia existir uma relação diferente entre os que planejam (nas secretarias) e os que executam (nas escolas). Eles desconfiavam dos administradores por uma razão simples: as mudanças educacionais neste país ocorreram sempre à revelia deles e de suas organizações e reivindicações. Para alguns professores, prevaleceu a idéia de que a participação era para legitimar uma proposta previamente definida. Para TEODORO (1991), *“ a desconfiança das autoridades face aos professores, o clima de confrontação e a negação de salários justos e de condições de vida dignas e razoáveis têm gerado, da parte dos professores, um pessimismo generalizado face às reformas escolares, não se envolvendo, nem se sentindo motivados ”* (TEODORO, 1991, p. 42).

Em contrapartida, a formação ocorrida na escola originou-se a partir da vontade do coletivo. Os professores foram desafiados a discutir alternativas e buscar soluções para as dificuldades. A avaliação entre os pares servia para redimensionar a prática pedagógica. Assim, foi construído um trabalho baseado na solução dos problemas mais significativos nesta escola.

Somente quando as políticas educacionais reconhecerem e valorizarem o trabalho fundado na experiências das escolas, como afirma NÓVOA (1995b), as possibilidades de mudança serão maiores.

A visão do professor como funcionário, servidor público dependente, cuja atuação está administrativamente controlada, alguém que cumpre uma tarefa estabelecida de fora, é uma configuração política de seu papel profissional. Frente à ela pode se contrapor outra forma de entender sua função profissional mais próxima à do planejador do conteúdo de sua própria atividade (SACRISTÁN, 1997, p. 168 ).

Embora o subtítulo deste capítulo esteja referindo-se ao término da experiência de formação continuada, entende-se que o “fim” da experiência significou o início de um movimento sem volta, na medida em que ele mexeu com a concepção do processo ensino-aprendizagem de muitos educadores e promoveu muitas inquietações. Assim, o fim representou o início de um processo rico, inacabado e desafiador.

Seguramente, ainda não temos a escola de qualidade que desejamos, mas percebemos que hoje ela se diferencia do que era há um tempo atrás. O processo de mudança está instaurado. Cabe àqueles que fazem a educação buscar novas alternativas que não se concretizam apenas com recursos materiais inovadores, ou com grandes feitos, mas com ações pequenas, porém, constantes que solicitam do coletivo postura de compromisso e cooperação (BARCELOS & COSTA 1996, p. 8).

Foi instigante constatar o quanto uma experiência singular, ocorrida em uma pequena escola, foi permeada por inúmeras “tensões”. Não é fácil, nem simples, mas a superação deste quadro desolador só poderá acontecer com ações que emanem de uma vontade coletiva.

### 3.5 AVALIAÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Parece que, em educação, os processos são mais valiosos do que o produto. Por isso, é difícil contemplar as múltiplas dimensões desta experiência.

No entanto, há alguns indícios a partir dos quais pode-se afirmar que houve uma tentativa, ao longo deste processo, de construir uma escola de qualidade.

Em 1994, a escola apresentava um número de reprovação nas primeiras séries de 36,99%, um dos mais altos da rede municipal; em 1999 este número era de 9,6 %<sup>61</sup>. Não há dúvidas de que os números resultaram de trabalho realizado nos últimos cinco anos, com uma outra concepção de aprendizagem, um outro jeito de ver a realidade e a problemática escolar.

Foi também importante verificar o aumento do número de matriculados: de 260 em 1994 para 357 em 1999, frutos talvez de um reconhecimento público, de uma crescente credibilidade da comunidade para com a escola<sup>62</sup>.

A relação com os pais dos alunos alterou-se. Antes, poucos compareciam à escola quando solicitados. Na atualidade, há uma preocupação deles em atender aos convites da escola; inclusive, organizam-se em mutirão para fazer melhorias no estabelecimento escolar.

Nos últimos cinco anos, a crescente procura de educadores desta unidade escolar por formação (graduação, especialização, mestrado) revela que foram estimulados pelo processo

---

<sup>61</sup> Números fornecidos pela secretaria da escola.

<sup>62</sup> Números fornecidos pelas secretaria da escola.

de formação continuada. A experiência revelou que teoria e prática constituem síntese de um mesmo processo.

A prática constitui um ponto de partida significa que a teorização vai vincular-se, vai “amarrar-se” a uma problemática concreta, evitando a dispersão em temas alheios à realidade. Por isso, a teorização não é um fato intelectual, desligado da prática, mas sim um processo ordenado de abstração, uma visão mais profunda da realidade, um novo olhar crítico e criador para a prática: é desenvolver a capacidade de pensar com nossa própria cabeça. É pensar o “Por quê ? ” e o “ Para quê ?” das coisas, mas sempre ligado à prática e à realidade ( BETANCOURT, 1991, p. 50-51).

O professor pode ser, tanto quanto o aluno, sujeito do processo pedagógico e dos processos sociais. É possível incluir pessoas ao invés de excluí-las, pois elas podem, de certa forma, determinarem-se solidariamente como agentes de uma mudança social.

Neste movimento de discussão e descobertas, além de alunos, educadores também foram resgatados em suas singularidades, pois estavam cientes de que seu trabalho ia além de ensinar números e letras e, neste sentido, podiam ajudar a mostrar outras possibilidades de vida, apoiadas em relações como companheirismo e respeito mútuo, condições necessárias ao combate do individualismo.

Os educadores organizados a partir da solidariedade alteram seu comportamento e suas atitudes. Depoimentos de professores, confirmaram este fato.

Na minha opinião, o que mais me acrescentou enquanto profissional ao longo deste ano, foram os estudos realizados em grupos, foi através do que realmente alguns autores haviam redigido que pude redirecionar a minha prática em sala de aula [...].O trabalho em grupo, a troca de experiência e a busca de objetivos comuns foram fatores que muito contribuíram para o sucesso do meu trabalho (AVALIAÇÃO n° 1, 1995, mimeo).

Ao fazer a análise do processo, a professora confirma uma outra concepção de prática docente, pois a teoria pode informar e transformar a prática ao informar e transformar as formas de como experimenta-se e entende-se a prática, ou seja, não há transição da teoria para a prática, mas do irracional para o racional, da ignorância e do hábito para o conhecimento e para a reflexão (CARR & KEMMIS, 1988). Neste movimento funda-se uma prática oriunda nas ações coletivas, capaz de juntar pessoas, algo tão raro nesta sociedade.

Quando os professores podem pensar sobre seu trabalho e conseguem vislumbrar coletivamente possibilidades, nasce um entusiasmo, uma esperança que emana do poder de grupo. Assim, sentem-se fortes, tal como formulado por ZEICHNER:

Devemos favorecer as [propostas] que dispõem-se a transcender à exclusiva preocupação pela capacitação individual e pela transformação pessoal, incluindo também uma preocupação explícita com a reconstrução social, reconstrução que nos ajude a nos aproximarmos de um mundo em que esteja ao alcance de todos o que desejamos para nossos filhos. Este é o único tipo de mundo que nos satisfaria e nada nem sequer coisas tão sagradas como o ensino reflexivo e a pesquisa – ação, merece nosso apoio, salvo que nos ajude a nos aproximarmos desta ordem de mundo (ZEICHNER, 1995, p. 397).

O desejo de viver em uma sociedade diferente passa, necessariamente, por práticas coletivas, por um sentimento geral que se contrapõe a soluções particulares.

Estes são alguns elementos indispensáveis para que se possa fazer uma avaliação positiva da formação continuada gestada na escola. Além disso, neste período (1993/1996), havia na rede municipal de ensino um movimento de discussão instaurado.

### 3. 6 AS REFLEXÕES CONTINUAM ...

Uma indagação é imposta aos educadores que atuam na unidade escolar: por que, em muitos casos, não foi conseguido dar um salto qualitativo nas práticas de sala de aula, se os professores tinham clareza de suas lacunas, da possibilidade de trabalhar de maneira diferente e sabiam que era possível e necessário fazer melhor? Tal pergunta suscita reflexões, tendo como respostas fisionomias confusas, surpresas, como que a devolver a questão.

A sabedoria dos silêncios, a reserva e respeito pelas fronteiras das disciplinas de cada qual, o anonimato das referências, a generalização dos enunciados e outros arrimos semânticos de igual jaez devam ser entendidos como estratégias de proteção mútua no espaço social da escola, quando este espaço deixou, de fato, de ser um espaço comum, criador de identidades partilháveis, para se tornar um espaço projetivo de subjetividades que não podem todavia, exprimir-se como tais (CORREIA, 1999, p. 21).

Envolvidos neste processo de reflexão, com tantas indagações, tem-se a impressão de que vive-se na escola um aparente processo de letargia. Nem sempre é fácil superar as frustrações. O descaso do poder público e as mais adversas condições de trabalho como: poeira, janelas e portas quebradas, salas mofadas, inexistência de uma máquina de xerox, de um retro-projetor, de uma quadra de esportes, não foram suficientes para impedir a realização desta experiência<sup>63</sup>.

As condições concretas sob as quais a atividade docente se realiza têm mostrado que, enquanto formas de controle, processos desqualificadores e rebaixamentos salariais são mais presentes, diminuem as chances de acesso a bens culturais (livros, cinema, música, formação profissional de qualidade e de longo prazo etc.), que poderiam decisivamente favorecer o processo de profissionalização. Assim, a promessa de que a profissionalização é a solução está sempre e fortemente presente, embora processos de desprofissionalização sejam a tônica (HYPÓLITO, 1999, p.85).

Parece que os limites deste processo pedagógico refletem os limites das relações sociais e vice-versa. É possível alterar um sem alterar o outro? Parece que a resposta é não, pois, do contrário, seria possível solidificar uma proposta de organização da escola, efetiva e duradoura. O coletivo estaria menos suscetível à desmobilização.

A prática coletiva, no espaço público da escola, acabou rendendo-se às práticas burocráticas e individuais que permeiam esta sociedade, pois “*o individualismo profissional defende, na realidade, uma visão conservadora da prática educativa, pois obstaculiza enormemente que se questionem estruturas sociais de funcionamento coletivo*”(SACRISTÁN, 1995, p. 19).

Portanto, a cooperação é fundamental para o surgimento de alternativas de superação do quadro atual. É dela que pode emergir a universalidade, uma força que não é somatório de forças individuais, mas uma nova força social em busca do novo. Pensar a escola e a relação ensino-aprendizagem de forma coletiva implicam em resgatar uma prática social e pedagógica, algo raro nos tempos atuais.

Enquanto integrante do corpo técnico-pedagógico da escola, é fundamental continuar lutando. As indagações são estratégias que a equipe pedagógica dispõe para continuar caminhando ao lado dos professores, coordenando uma reflexão conjunta, apoiando e dando

---

<sup>63</sup> O descaso do poder público manifesta-se também no pouco incentivo à formação e na crescente desvalorização salarial. Atualmente, dispomos de uma proposta de reformulação dos planos de cargos e salários que em nada estimula o professor a investir na sua profissionalização. Por exemplo, a última proposta do executivo reduz o acréscimo do percentual no vencimento do professor VI (doutor) de 59,76 % para 15 %. Estas questões indicam que embora exista um discurso oficial que aponta para necessidade da profissionalização, o professor acaba sendo vítima de um processo de desprofissionalização.

estímulos à busca de novas soluções para os problemas da escola. Trata-se de tentar fortalecer o funcionamento das estruturas coletivas de decisão, pois o novo engendra-se nas entranhas do velho.

Isto significa tentar constituir uma escola e uma educação melhor. Apesar da falta de incentivo e da falta de estrutura, deve-se buscar alternativas de mudança, aprendendo a andar por caminhos imprecisos.

---

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fazer formulações para um movimento de reflexão sobre a experiência vivenciada, sobretudo quando ela suscita tantas outras indagações, não é simples. No entanto, é preciso fazê-lo. As delimitações deste estudo referem-se ao fato de ser uma análise de um processo que, como tal, não pode ser descrito com toda sua riqueza.

O intento inicial de refletir sobre uma experiência de educação continuada vivenciada no cotidiano de uma escola impôs a necessidade de compreender como esta articula-se com o movimento geral da sociedade. As preocupações iniciais com as exigências do mundo globalizado, com a necessidade de compreender a flexibilização, a competitividade, a qualificação, a ênfase no individualismo, a banalização da violência e da exclusão, enfim, o enfático discurso determinista, foram paulatinamente contrapondo-se à experiência realizada.

Havia na escola pesquisada um movimento, cuja preocupação básica era incluir crianças que vinham de um processo de exclusão social, de uma história de sucessivos anos de fracasso escolar. Havia muito a fazer, inclusive, aprender a dialogar com uma comunidade.

Existia uma predisposição à busca de algo diferente. Assim, um grupo de educadores, incomodados com a situação, esforçou-se para compor um coletivo. Isto deu origem a um processo de discussão que culminou em uma proposta de educação continuada, pois os professores diziam que precisavam de mais conhecimentos para reverter o quadro educacional existente. Esta experiência foi a “pedra de toque” que mobilizou este estudo.

Não é uma tarefa fácil rememorar esta experiência, pelo grande desafio que ela representou. Foi um intenso processo de (des)construção, um grande aprendizado e a expressão de muitos conflitos e saberes, sobretudo de auto-descoberta de educadores e de alunos. Foi um processo composto por muitas pessoas.

Por maior que seja o esforço, a riqueza deste processo vai além do que foi possível expressar neste trabalho. Ele é só parte do processo de reflexão (conhecimento-na-ação, reflexão-na-ação, reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação) que continua a estender-se. A experiência mostrou que o determinismo e o ceticismo opõem-se à possibilidade de o homem reconduzir o rumo da história, é preciso acreditar nas possibilidades.

Ao longo do trabalho foi possível identificar um saber docente, construído na prática, que foi discutido, refletido, repensado e redimensionado pelo grupo.

Buscou-se maior desenvolvimento e valorização profissional que ultrapassou a mera obtenção de títulos obtidos aleatoriamente. Procurou-se novas possibilidades de trabalho para ampliar o número de interlocutores.

A experiência de formação partiu de necessidades vindas da escola, seu locus efetivo. O intento de fazer uma escola de melhor qualidade pressupunha dar respostas às perguntas, às dificuldades enfrentadas naquela escola. A comparação entre o conhecimento anterior e o adquirido permitiu a constituição de um outro fazer pedagógico, que fornecia respostas a algumas perguntas que a formação inicial não havia instrumentalizado. Era preciso repensar o fazer pedagógico. Porém, ainda falta muito para consolidar a educação desejada, mas os primeiros passos para que ela seja diferente já foram dados.

Foi priorizado a escola como “locus” da educação continuada, o que implicou em repensar a organização da escola. A experiência mostrou que há algumas possibilidades, mas também muitos limites. Como organizar-se? Como administrar a frágil “autonomia relativa”, sempre sujeita aos desmandos da política de descontinuidade?

Há um percurso a ser feito, com muitas questões a serem definidas. O simples fato de se descobrir que é possível fazer uma educação continuada diferente e melhor não isenta das dificuldades postas no campo social e educacional. Deve-se cuidadosamente aprender a caminhar por um caminho desconhecido com muitos obstáculos a serem superados.

Os alunos e os educadores que ajudaram a compor este cenário de trocas, incertezas e muitas descobertas precisam continuar acreditando e lutando por uma educação, uma escola e uma sociedade melhor. É necessário que sejam valorizados e tratados com respeito e dignidade, para que continuem descobrindo novas possibilidades de superar coletivamente os desafios.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDALÓ, Carmem. **Fala professora! Repensando o aperfeiçoamento docente.** Rio de Janeiro :Vozes, 1995.
- ANDERSON, Perry. Além do neoliberalismo. In: SADER, E. & GENTILI, P. **Pós-neoliberalismo; as políticas sociais e o estado democrático.** 3. ed. São Paulo : Paz e Terra, 1996. p. 197-202.
- ANDRÉ, Marli Elzira Dalmazo Afonso de. Formação de professores em serviço: um diálogo com vários textos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 89, p.72-75, mai. 1994.
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho.** 4. ed. São Paulo : Cortez, 1997.
- ARANHA, Maria Lúcia A. **História da educação.** 2. ed. São Paulo : Moderna, 1996.
- ARROYO, Miguel G. **Mestre, educador , trabalhador: organização do trabalho e profissionalização.** Belo Horizonte, FaE/UFMG, 1985a. (tese de titular).
- ARROYO, Miguel G. Quem de-forma o profissional do ensino? **Revista de Educação AEC** . Brasília, a.14, n. 58, p. 7-15.out./dez. 1985b.
- ASSMANN, Selvino José. Globalização como fato e como ideologia. **Ulysses: revista de política e cultura**, Florianópolis/ SC; n. 1, p. 27 -38, set 1998.
- BARCELOS, Ana Regina Ferreira. **Qualidade de ensino: oficial x real.** Florianópolis, 1994. Monografia (especialização) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina.
- BARCELOS, Ana R. F & COSTA, Claudia C.N. Semana da Escola – rompendo com a rotina. **Relatos da Rede.** Florianópolis: EDEME 1996.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Referencial pedagógico-curricular para a formação de professores da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Documento preliminar Brasília, 1997.
- BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as bases da educação nacional. Diário Oficial da República federativa do Brasil, Brasília, n. 248, p. , 23 dez. 1996.
- BRZEZINNSKI, Iria. Licenciaturas- qualidade, interdisciplinariedade e verticalidade do saber na formação inicial e continuada de professores. In : BRZEZINSKI, Iria (org.). **Formação de professores um desafio.** Goiânia : UCG, 1997.
- CAMPOS, Roselane Fátima & SHIROMA, Eneida. **Qualificação, reestruturação produtiva e formação profissional no Brasil: contribuições da sociologia do trabalho e da educação.** Florianópolis : UFSC, 1997. Mimeo.

- CANDAU, Vera Maria (org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis : Vozes, 1997.
- CARR, W. & KEMMIS, S. **Teoría crítica de la enseñanza: la investigación- acción en la formación del profesorado**. Barcelona : Martínez Roca, 1988.
- CARVALHO, Marta Maria Chagas. **A Escola e a República**. São Paulo : Brasiliense, 1989. (Coleção tudo é História n° 127).
- CARVALHO, Valéria et.al. O cotidiano do trabalho docente: palco, bastidores e trabalho invisível...abrindo as cortinas. In GERALDI et. al. (Org.). **Cartografia do trabalho docente - professor (a) – pesquisador (a)**. Campinas : Mercado das Letras, p. 73-104. 1998.
- CAVACO, Maria Helena. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA (Org.) **Profissão Professor**. 2. ed. Portugal : Porto Editora, 1995. (Coleção Ciências da Educação v. 3) p. 155-191.
- CELANI, Maria Antonieta Alba. A Educação continuada do professor. **Ciência e cultura**. São Paulo, n. 40, 1988.
- COLLARES, Cecília Azevedo Lima et. al. Educação continuada: a política da descontinuidade. : **Educação & Sociedade**, Campinas : Cedes, a.20, n. 68, p. 202-219, 1999.
- CORREIA, José Alberto & MATOS, Manuel. Do poder à autoridade dos professores: impacto da globalização na desconstrução da profissionalidade docente. : **Educação & Sociedade**, Campinas : Cedes, a.20, n. 68, p. 9-30, 1999.
- DEWEY, John. **Democracia e educação**. Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 4. ed. São Paulo : Editora Nacional, 1979.
- DICKEL, Adriana. Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. In: GERALDI. et. al. **Cartografia do trabalho docente - professor (a) - pesquisador (a)**. Campinas : Mercado das Letras. CLB. p 33-71.1998.
- EDUCAÇÃO & SOCIEDADE. Campinas : Cedes, a.20, n. 68, 1999.
- ESTEVE, José M. Mudanças Sociais e função docente. In : NÓVOA, Antônio (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa : 2. ed. Dom Quixote. 1995c.
- EZPELETA, Elsie & ROCKWELL, Justa. **Pesquisa participante**. São Paulo : Cortez, 1986.
- FERRI, Cássia. **Gênese de um currículo multicultural: tramas de uma experiência em construção no contexto da educação escolar indígena**. São Paulo : 2000, (Tese de doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- FIOD, Edna Garcia Maciel. **Homens sem paz: escola, trabalho e colonização**. São Paulo, 1995. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

- FREITAS, Helena Costa Lopes. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: As políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 68, p.17-44, set./dez. 1999.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis : Vozes, 1998.
- GARCÍA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa : Dom Quixote, 1995. p.51-76.
- GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário, In: TADEU, T. e GENTILI, P. (orgs.).**Escola S. A**. Brasília: CNTE, 1996. p. 9-49.
- GERALDI, C. M. G. et al. **Cartografia do Trabalho Docente**. Campinas : Mercado de Letras / Associação de Leitura do Brasil - ALB, 1998.
- GÓMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor - A formação do professor como profissional reflexivo In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa : Dom Quixote, p.51-76, 1995.
- GONÇALVES, Tadeu Oliver & GONÇALVES, Terezinha V.O. Reflexões sobre uma prática docente situada: buscando novas perspectivas para a formação de professores. In : In: GERALDI. et. al. **Cartografia do trabalho docente - professor (a) - pesquisador (a)**. Campinas : Mercado das Letras. CLB. p.105- 136. 1998.
- HERNÁNDEZ, Fernando. A importância de saber como os professores aprendem. **Pátio**. n.4, p.8-13. Ago./out. 1998.
- HYPÓLITO, Álvaro Moreira. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. São Paulo : Papyrus, 1997.
- HYPÓLITO, Álvaro Moreira. Trabalho docente e profissionalização: sonho prometido ou sonho negado? In : VEIGA, Ilma Passos & CUNHA, Maria Isabel da (orgs.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. São Paulo : Papyrus , 1999.
- KASSICK,C. **A formação do professor e o processo produtivo**. Florianópolis, 1996. Mimeo.
- KUENZER, Acacia Zeneida. As políticas de formação : a constiuição da identidade do professor sobrance. In : **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 68, p.163-183, set./dez. 1999.
- KRAMER, Sonia. Melhoria da qualidade do ensino: o desafio da formação de professores em serviço. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. MEC- INEP. Brasília, 1989.
- LA TAILLE, Yves de. **Ética virtual** .São Paulo : 1999. Mimeo.

- LELIS, Isabel Alice O. M. Os profissionais de ensino em serviço: impasses e desafios a uma política de aperfeiçoamento. **Educação**. PUC- Rio de Janeiro n. 4, 1992.
- LIBÂNEO, José Carlos & PIMENTA, Selma Garrido. Formação dos profissionais da educação- visão crítica e perspectivas de mudança. : **Educação & Sociedade**, Campinas : Cedes, a.20, n. 68, p. 45-60, 1999.
- LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo : EPU, 1986.
- MACLAREN, Peter. **A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação**. Porto Alegre : Artes Médicas, 1997.
- MACHADO, Lucília. A educação e os desafios das novas tecnologias. In : Coletânea CBE. **Trabalho & Educação**. Campinas: Papyrus : Cedes; São Paulo: Ande : ANPEd, p. 9-23, 1992.
- MARIN, Alda Junqueira . Educação continuada; introdução a uma análise de termos e concepções. In : **Cadernos Cedes**, São Paulo : Papyrus, n. 36, p.13-20, 1995.
- MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. 15 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1(1), v (1). 1996.
- MEDIANO, Zélia D. A formação em serviço de professores através de oficinas pedagógicas. In : CANDAU, Vera Maria (org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis : Vozes, 1997.
- MELO, Maria Teresa Leitão de. Programas oficiais para formação dos professores da educação básica. In : **Educação & Sociedade**, Campinas : Cedes, a.20, n. 68, p. 45-60, 1999.
- MENDONÇA, Ana Waleska P. C. A Escola como espaço de formação continuada do professor. **Revista de Educação AEC**, Brasília, n. 79, 1991.
- MILITÃO, Maria Nadir de Sales A. Flexibilidade da educação profissional. In: **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte : n. 3, p. 95 –105, 1998.
- NASCIMENTO, Maria das Graças. A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemáticas. In : CANDAU, Vera Maria (org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis : Vozes, 1997.
- NOFFKE, S. Action research: toward the next generation. **Educational Action Research** n.2, p. 9-22.1994.
- NÓVAES, Maria Eliana. **Professora primária: mestra ou tia**. São Paulo, Cortez/ Autores Associados, 1984.
- NÓVOA, Antônio (org.).**Vida de Professores**. 2.ed. Porto: Porto Editora, 1995a.

- NÓVOA, Antônio(org).**As organizações escolares em análise.** 2. ed. Lisboa : Dom Quixote, 1995b.
- NÓVOA, Antônio (org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa : 2. ed. Dom Quixote. 1995c.
- NÓVOA, Antônio (org.).**Profissão Professor.** 2.ed. Porto: Porto Editora, 1995d.
- PAIVA, Vanilda & WARDE, Mirian J. Novo paradigma de desenvolvimento e centralidade do trabalho. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 44, p.11-32, abr. 1993.
- PAIVA, Vanilda. Novo paradigma de desenvolvimento: educação, cidadania e trabalho. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 45, p.309-326, ago. 1993.
- PATTO, Maria Helena. **A produção do fracasso escolar- história de submissão e rebeldia.** São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.
- PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder.** Belo Horizonte : Autêntica , 2000.
- PIRES, Maria Adelaide G. dos S. da f. Formação contínua de professores: dimensão institucional e administrativa. In : **Formação de professores: realidades e perspectivas.** Portugal ; Universidade de Aveiro, 1991.
- ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da Educação Brasileira (1930/ 1970).** Rio de Janeiro : Vozes, 1978.
- RUDDCK, J. Partnership supervision as a Basis for the professional Development of New and Experienced Teachers. In **Staff Development for School Improvement** [M. Wideen & I.Andrews, eds.]. New York : Falmer press, 1987. p. 129-141.
- SÁ, Nicanor Palhares. O aprofundamento das relações capitalistas no interior da escola.**Caderno de Pesquisa.** São Paulo: n. 57,p. 20-29. Fev. 1992.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3 ed. Porto Alegre : Artes Médicas, 1998.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio (org.) . **Profissão professor.** 2.ed. Porto: Porto Editora, 1995d.
- SAVIANI, Dermeval. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO & JUNIOR (org). **Formação do Educador: Dever do Estado, tarefa da Universidade.** São Paulo : Editora UNESP, 1996. p. 145-155.
- SCHÖN, Donald. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA (org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa : Dom Quixote, 1995. p.77-91.

- SILVA, Maria Helena. Galvão F. D. **Saber docente: contigências culturais, experiências psico-sociais e formação**. Disquet, ANPEd - 97 mimeo.
- SILVA, Tadeu Tomaz. Educação pós-crítica e formação docente. **Cadernos de Educação**, Pelotas, a. 8, p.155-170. Jun. 1997.
- STENHOUSE, Lawrence. **Authority, education na emancipation**. Heinemann Educational Books, 1983.
- TEFEN, Wilson. **O processo de (des)qualificação do professor**. Florianópolis 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina.
- TEODORO, António. A formação continua dos professores num contexto de reforma. In : **Formação de professores: realidades e perspectivas**. Portugal ; Universidade de Aveio, 1991.
- TESSARO, Sônia. M<sup>a</sup> P. **O (des)casamento burguês**. Maringá : 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá.
- TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: HADDAD et al. (orgs) **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo : Cortez, 1996. p. 125-193.
- VEIGA, Ilma Passos & CUNHA, Maria Isabel da (orgs.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. São Paulo : Papyrus , 1999.
- WARDE, Miriam Jorge. O papel da pesquisa na pós-graduação em educação. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 73, p. 67-75, maio. 1990.
- ZEICHNER, Kenneth M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI. et. al. **Cartografia do trabalho docente - professor (a) - pesquisador (a)**. Campinas : Mercado das Letras. CLB. 1998. p 207- 236.
- ZEICHNER, Kenneth .M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa , 1993.
- ZEICHNER, Kenneth .M. Los profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma escolar, *In: Congreso Internacional de Didáctica - Volver a pensar la educación Trad.* Pablo Manzano. Madrid : Morata; La Coruña: Fundacion Paideia. Vol. II, pp. 385 e ss.1995.

**ANEXOS**