

FLÁVIA GRAZIELA MOREIRA PASSALACQUA

**Necessidades Pessoais e Coletivas de professores
em exercício nos anos iniciais do Ensino
Fundamental:** um estudo qualitativo em busca de estratégias
de formação continuada em serviço



FLÁVIA GRAZIELA MOREIRA PASSALACQUA

**Necessidades Pessoais e Coletivas de professores
em exercício nos anos iniciais do Ensino
Fundamental:** um estudo qualitativo em busca de estratégias
de formação continuada em serviço

Dissertação de Mestrado apresentada ao Conselho do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Formação do Professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas.

Orientador: Prof. Dr. Edson do Carmo Inforsato

Bolsa: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo - FAPESP

Passalacqua, Flávia Graziela Moreira

Necessidades pessoais e coletivas de professores dos anos iniciais do ensino fundamental: um estudo qualitativo em busca de estratégias de formação continuada em serviço / Flávia Graziela Moreira Passalacqua. – 2013

153 f. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara

Orientador: Edson do Carmo Inforsato

1. Formação de professores. 2. Educação continuada. 3. Ensino fundamental. Título.

FLÁVIA GRAZIELA MOREIRA PASSALACQUA

Necessidades Pessoais e Coletivas de professores em exercício nos anos iniciais do Ensino Fundamental: um estudo qualitativo em busca de estratégias de formação continuada em serviço

Dissertação de Mestrado apresentada ao Conselho do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Formação do Professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas

Orientador: Prof. Dr. Edson do Carmo Inforsato

Bolsa: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo - FAPESP

Data da aprovação: 28/02/2013

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof. Dr. Edson do Carmo Inforsato

Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Campus de Araraquara

Membro Titular:

Prof. Dr. Mauro Carlos Romanatto

Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Campus de Araraquara

Membro Titular:

Profa. Dra. Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali

Universidade Federal de São Carlos

Local: Universidade Estadual Paulista

Faculdade de Ciências e Letras

UNESP – Campus de Araraquara

Dedico este trabalho aos meus pais, Luiz Roberto Moreira e Terezinha de Lourdes Catissi Moreira, que apesar de todas as adversidades, sempre acreditaram que eu seria capaz de atingir meus objetivos e por tudo o que representam em minha vida.
Amo vocês!

AGRADECIMENTOS

Inicialmente agradeço a Deus, por fazer-me feliz nas coisas simples da vida, acordar todos os dias e saber que posso ouvir o galo cantar, falar bom dia, acariciar o travesseiro, sentir o cheiro do pão fresquinho, saborear um agradável café e principalmente olhar pela janela e ver o sol raiando ou a chuva molhando a terra.

Agradeço ao oftalmologista Nilton Tokunaga e toda a sua equipe, por trazer de volta minha alegria em saber diferenciar as cores em seus diferentes tons, ler a complexidade do trabalho empírico e escrever o estudo que segue.

Agradeço aos meus pais Luiz Roberto e Terezinha, que apesar de sua humildade, sempre quiseram o melhor para seus filhos e batalharam para que cada um deles se tornassem pessoas de bem e atingissem o sucesso em suas escolhas, tornando-os orgulhosos pelas conquistas.

Aos meus irmãos Luís, Fabiana e Rodrigo, assim como nossos pais, pelo amor incondicional, pelos valores transmitidos, pelos sonhos realizados e a certeza de um futuro próspero.

Ao meu esposo Ricardo Passalacqua, pelas noites sem sono e mal dormidas, pelo apoio, carinho, amor, paciência, companheirismo e admiração sempre presentes, nas quais solidificaram meus sonhos e os tornaram reais.

Ao meu orientador (pai adotivo, se me permite dizer) professor Tamoio, por se preocupar com meu estado de saúde e, ao mesmo tempo, por confiar que eu pudesse desenvolver este estudo, simplesmente por acreditar em mim. Embora cisme em dizer que não é um bom orientador e que seus alunos caminham sozinhos, eu teimo em dizer o contrário, pois ele me fez enxergar - além do que meu olhar consentia, seja me fazendo rever meus conceitos e descobrir outras possibilidades.

À UNESP, na figura dos professores, seja na Graduação em Pedagogia ou no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, por deixarem suas marcas no trilhar da minha carreira acadêmica através de seus ensinamentos.

Aos amigos e companheiros dentro e fora da Universidade, Ana Teresa Scanfella, Antônio Netto Júnior, Carlos Eduardo Candido Pereira, Evelin Oliveira de Rezende Piza, Natalia Neves Macedo Deimling, Natália Trevisan Cezário, Nathália Cristina Amorim Tamaio de Souza e Rayana Silveira Souza Longhin, pela amizade e diálogos intermináveis sobre as questões que envolvem a Educação, nas quais

aprendi muito e pela presença e apoio nos momentos que mais precisei de ajuda e colaboração.

Ao Prof. Dr. Mauro Carlos Romanatto, à Profa. Dra. Rosebelly Nunes Marques e à Profa. Dra. Luci Pastor Manzoli, pelo apoio, companheirismo e confiança depositados em mim.

Aos bolsistas do PIBID/CAPES que atuaram no ano de 2011, pelas contribuições preciosas que permitiram pensar este estudo.

Às Escolas Parceiras do GEPFEC e às professoras (sujeitos da pesquisa) que possibilitaram a realização desta pesquisa.

Ao GEPFEC, pelas reflexões e discussões que enriqueceram meu conhecimento diante das peculiaridades do campo educacional, com todas as suas facetas e implicações.

À Banca de Qualificação, pelas observações e apontamentos imprescindíveis para que eu pudesse chegar à conclusão deste estudo.

À FAPESP pelo apoio financeiro.

E especialmente, a todos os professores que fizeram parte e constituíram a minha trajetória profissional, desde os primórdios da minha infância até os idos da vida adulta. Reconheço que muito me ensinaram e que parte do que sou aprendi com eles, para os quais espero ter feito à diferença, pois para mim eles fizeram à diferença!

“No meio do caminho

*No meio do caminho tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
tinha uma pedra
no meio do caminho tinha uma pedra.
Nunca me esquecerei desse acontecimento
na vida de minhas retinas tão fatigadas.
Nunca me esquecerei que no meio do caminho
tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
no meio do caminho tinha uma pedra.”*

Carlos Drummond de Andrade (p.61-62, 1967)

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo verificar os fatores de influência na composição das necessidades pessoais e coletivas de professores dos anos iniciais do ensino fundamental e a relevância dessas necessidades na formação continuada em serviço. Além disso, pretende verificar as contribuições da parceria entre Universidade e Escola para a formação continuada de professores e aprofundar o conceito de necessidades formativas na tentativa de estabelecer relações mais estreitas entre necessidades pessoais e coletivas. A metodologia utilizada alicerça-se na pesquisa qualitativa com características da etnografia. O referencial teórico é composto por trabalhos recentes que abordam os conceitos de formação continuada, formação continuada em serviço e necessidades formativas dos professores. O conjunto de dados foi obtido por meio de observações diretas e entrevistas realizadas com dez sujeitos/professores que lecionam no Ensino Fundamental I (Ciclos I e II) e, também, pelo levantamento de informações sobre o local da investigação e as ocorrências do seu cotidiano. Para o tratamento dos dados fez-se uso da análise de conteúdo e do estabelecimento de categorias empíricas. Os resultados alcançados indicam que as necessidades pessoais dos professores estão associadas à escolha e exercício da profissão, às resistências ao pesquisador e aos processos de mudanças, aos valores morais, à motivação e aos receios e desejos. Já as necessidades coletivas vislumbram as condições de trabalho, o espaço escolar e suas relações cotidianas, além das questões que envolvem a prática pedagógica, seus limites e o planejamento escolar, e também, a formação continuada através do seu desenvolvimento e o estabelecimento de parcerias. Com tais apontamentos, pode-se chegar ao desenvolvimento de estratégias de formação continuada que tenham a participação do interessado como princípio.

Palavras-chave: Formação continuada em serviço; Necessidades formativas dos professores (pessoais e coletivas); Estratégias participativas; Relações Universidade-Escola (limites e possibilidades); Ensino Fundamental I.

ABSTRACT

The present work is subject to determine the influence factor in the composition of personal and collective needs of teachers of the early years of primary education and the relevance of those needs in continuing education in service. Furthermore, intent to certificate the contribution of the partnership of University and school to the teacher in service training and deepening the concept of training needs in trying to establish closer relations between personal and collective needs. The methodology is founded in qualitative research with characteristics of ethnography. The theoretical framework consists of recent research that address the concepts of continuing education, in-service continuing education and teachers training needs. The data set was obtained by using direct observations and interviews made with 10 subjects/teachers who teach in Elementary Education I (Cycles I and II), and also collecting information on the location of research and occurrences of everyday life. For the treatment of the data was done using content analysis and the establishment of empirical categories. The results indicate that the personal needs of teachers are associated with the choice and the profession, the researcher and the resistance to change processes, to moral values, the (de) motivation and the fears and desires. The collective needs envision working conditions, the school environment and their everyday relationships, beyond issues involving pedagogical practices, its limits and school planning, and also continuing education through its development and partnerships. With these notes, is possible to develop strategies of training that have continued participation of the person concerned as a principle.

Keywords: *In-Service Continuum Education, Teachers Training Needs (personal and collective), Participatory Strategies, University-School Relations (limits and possibilities), Elementary School I.*

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Frequências das unidades de registros por categoria	43
Gráfico 2	Categoria: Resistências	52
Gráfico 3	Categoria: Profissão Professor	67
Gráfico 4	Categoria: Valor Moral	80
Gráfico 5	Categoria: Prática Pedagógica	88
Gráfico 6	Categoria: Espaço Escolar	116
Gráfico 7	Categoria: Formação Continuada	121

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Técnicas e Instrumentos utilizados na coleta de dados	19
Quadro 2	Nomes fictícios dos Sujeitos da pesquisa e Instituições envolvidas	20
Quadro 3	Semanas e número de visitas às escolas e professores	21
Quadro 4	Demonstrativo das técnicas utilizadas	22
Quadro 5	Estrutura das unidades de registro das entrevistas	39
Quadro 6	Estrutura das unidades de registro composta pela associação dos dados entre observações e entrevistas	41
Quadro 7	Categorias de análise	42
Quadro 8	Frequência dos dados da categoria: Resistências	53
Quadro 9a	Perfil dos sujeitos: Relação entre Formação, Tempo na docência e Reação à pesquisa.	62
Quadro 9b	Nível de formação dos sujeitos	63
Quadro 9c	Perfil dos sujeitos em relação ao tempo de experiência na docência e a reação à pesquisa	63
Quadro 10	Frequência dos dados da categoria: Profissão professor	68
Quadro 11	Frequência dos dados da categoria: Valor moral	80
Quadro 12	Frequência dos dados da categoria: Prática pedagógica	88
Quadro 13	Rotina das aulas	97
Quadro 14a	Transcrição de uma atividade e prática docente I	111
Quadro 14b	Transcrição de uma atividade e prática docente II	112
Quadro 15	Frequência dos dados da categoria: Espaço escolar	116
Quadro 16	Frequência dos dados da categoria: Formação continuada	121
Quadro 17	Itens e respostas obtidas para o desenvolvimento profissional	122

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
GEPFEC	Grupo de Estudos e Propostas sobre a Formação do Professor Contemporâneo
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
MP	Momento Pedagógico
PEC	Programa de Educação Complementar
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Incentivo à Docência
POC	Práticas de Organização Pedagógica
PPP	Projeto Político Pedagógico
SME	Secretaria Municipal de Educação
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
2. O PERCURSO METODOLÓGICO: DA ESCOLHA DOS SUJEITOS AS DIFICULDADES ENCONTRADAS	18
2.1 Os sujeitos da pesquisa	20
2.2 A coleta de dados	21
2.3 Dificuldades na realização da pesquisa conforme projeto original	23
3. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA: FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E ANÁLISE DE NECESSIDADES	28
3.1 O que revelam as pesquisas?	28
4. TRATAMENTO DOS DADOS: CONSTRUINDO AS CATEGORIAS EMPÍRICAS ATRAVÉS DA ANÁLISE DE CONTEÚDO	37
5. O LOCAL PESQUISADO: CARACTERIZANDO AS ESCOLAS PARCEIRAS	45
5.1 As escolas	45
6. O DESENVOLVER DA PESQUISA: AS NECESSIDADES PESSOAIS E COLETIVAS	49
6.1 Necessidade pessoal	51
6.1.1 Resistências: ao pesquisador	52
6.1.2 Profissão professor: as relações cotidianas e o exercício da profissão	67
6.1.3 Valor moral: (des) motivação e desejos	80
6.2 Necessidade coletiva	87
6.2.1 Prática pedagógica: planejamento e limites	88
6.2.2 Espaço escolar: condições de trabalho	116
6.2.3 Formação continuada: formação obtida e parcerias	121
CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
REFERÊNCIAS	140
OBRAS CONSULTADAS	144
APÊNDICES	148

1. INTRODUÇÃO

A formação de professores é um tema de grande importância que tem se intensificado como uma das preocupações centrais dos sistemas educativos, visto que nas recentes ocasiões nas quais se discutem os resultados, bons ou ruins, do desempenho escolar das crianças e dos jovens, a formação de professores é apontada como um dos principais fatores de seu sucesso ou insucesso. Embora, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) reconheça o direito a programas de Formação Continuada para os profissionais da educação dos diversos níveis de ensino, nem sempre esse direito tem sido atualizado, ou seja, nem sempre a formação continuada tem sido oferecida nos sistemas educacionais, não obstante os direitos assegurados. E mesmo nos oferecimentos, que têm se expandido, a matriz de concepções que os embasa se assenta em programas estabelecidos a priori, sem o atendimento que se exige nos discursos e nas leis para que o processo de formação seja contextualizado, abarcando o professor como profissional e como pessoa.

O crescente aumento de estudos sobre a formação continuada vem demonstrando a sua importância à medida que discussões intensificam a necessidade de sua reorganização, devido aos problemas enfrentados pela formação inicial, externando as fragilidades dos cursos de licenciaturas e a validade das ações formativas através da formação continuada de professores (ANDRÉ 1999). Por certo, nessas discussões a formação não é abordada isoladamente, mas relacionada a aspectos que a complementam para o registro dos níveis de sucesso da empreitada educacional, principalmente aqueles ligados às condições de trabalho desses profissionais, ao processo de seu recrutamento para os serviços educacionais e ao desenvolvimento profissional que possibilita a manutenção da vitalidade da profissão nestes tempos de constantes mudanças. Este trabalho liga-se intimamente a esse último aspecto, enfatizando a abordagem da formação continuada de professores e a tomada na perspectiva mais reclamada atualmente, ou seja, a formação continuada na modalidade em serviço.

Essa escolha dá continuidade aos trabalhos desenvolvidos pelo GEPFEC¹, através de investigações sobre a formação continuada de professores dos primeiros ciclos do Ensino Fundamental, na perspectiva das necessidades formativas e sob o enfoque da pesquisa-ação e etnografia. O grupo tem buscado, por meio de parcerias com as escolas de Ensino Fundamental, auxiliar os professores e gestores da unidade escolar no seu planejamento e na estruturação do seu Projeto Político Pedagógico (PPP), tendo em vista contribuir com a formação deles através de estratégias de identificação de necessidades formativas e ações construídas conjuntamente entre pesquisadores e professores com o intuito de suprir as necessidades identificadas.

A proximidade com a comunidade escolar e a atuação nela sob as diferentes abordagens da pesquisa qualitativa permitiu a obtenção de bons resultados, suscitando novas questões. Assim, o estudo que segue pretende aprofundar a procura em relacionar a necessidade formativa como um critério essencial para o desenvolvimento de estratégias participativas de formação continuada em serviço, procurando responder quais seriam os indicativos mais adequados para se estabelecer ações dessa natureza.

Nesse sentido, para a efetiva realização da pesquisa, foi proposto e elaborado um plano de trabalho em consonância com o projeto de pesquisa e obtido os documentos necessários para sua efetiva realização. Visto que uma das fontes de dados do projeto vem de seres humanos, foi necessário submetê-lo ao Comitê de Ética em Pesquisa local (CEP – UNESP/FCLar). A partir da aprovação e parecer favorável², foram providenciadas a documentação necessária exigida pela Secretaria Municipal de Educação (SME) para autorização de execução da pesquisa científica nas dependências das Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF), parceiras do GEPFEC.

A metodologia, inicialmente pensada, embasava-se na pesquisa-ação, mas em decorrência das dificuldades enfrentadas no andamento da pesquisa, optou-se por um estudo qualitativo com características da etnografia, por julgar ser mais adequada ao seu desdobramento. O estudo teórico utilizado tem por base os

¹ O GEPFEC (Grupo de Estudos e Propostas sobre a Formação do Educador Contemporâneo), situa-se na Faculdade de Ciências e Letras da UNESP de Araraquara/SP (UNESP/FCLar), devidamente reconhecido e cadastrado nos Grupos de Pesquisa do CNPq.

² Aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa Local (CEP – UNESP/FCLar) - CAAE 0001.0.457.000-10.

trabalhos mais recentes que abordam os conceitos de formação continuada, formação continuada em serviço e de necessidades formativas, pela vertente das tendências que, atualmente, imperam nessa linha através de diferentes autores.

O objetivo principal da pesquisa concentra-se em verificar os fatores de influência na composição das necessidades pessoais e coletivas de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e a relevância dessas necessidades na formação continuada em serviço. Como objetivos intermediários estão:

- Identificar aspectos favoráveis e limitadores da parceria entre Universidade e Escola de Ensino Básico para a formação continuada de professores;
- Desmembrar o conceito de necessidades formativas entre necessidades pessoais e coletivas e mostrar as interferências de cada uma no processo de formação.

O conjunto de dados obtidos por meio de observações diretas e indiretas, entrevistas, levantamento de informações sobre os locais da investigação e as ocorrências do seu cotidiano, proporcionaram, mediante a análise de conteúdo, estabelecer as categorias de análise e levantar os seus indicativos, apontando para as particularidades das necessidades pessoais e coletivas. Uma das hipóteses inicialmente levantadas e posteriormente confirmadas indicou que parte substancial das necessidades formativas dos professores está situada em problemas de identidade profissional e à incompatibilidade dos docentes em relação às concepções ético-morais dos alunos. Outra hipótese é que a parceria entre Universidade/Escola, objetivando a melhoria do ensino público, pode trazer contribuições efetivas para a formação continuada dos professores e atender as especificidades latentes no cotidiano das escolas.

No entanto, ao se debruçar nos dados empíricos, pretende-se demonstrar ao longo deste estudo os caminhos delineados pela pesquisa, apoiados nas especificidades oriundas da manifestação das necessidades pessoais e coletivas dos professores, chegando à conclusão deste estudo nos indicadores que são favoráveis ao desenvolvimento de estratégias de formação continuada em serviço, assim como os aspectos que a limitam. E também, levantar propostas para o desenvolvimento de futuros estudos que venham contribuir para o campo da formação de professores.

2. O PERCURSO METODOLÓGICO: DA ESCOLHA DOS SUJEITOS AS DIFICULDADES ENCONTRADAS

Este estudo está vinculado ao Grupo de Estudos e Propostas sobre a Formação do Educador Contemporâneo (GEPFEC), situado na Faculdade de Ciências e Letras da UNESP – Campus de Araraquara. Os projetos desenvolvidos pelo grupo de pesquisa abrangem, na maior parte, a formação continuada na modalidade em serviço, as necessidades formativas dos professores, gestão, conteúdo curricular, metodologia de ensino, entre outros. Todas essas ações são feitas em regime de parceria com duas Escolas Municipais de Ensino Fundamenta.

Para este trabalho, atuei diretamente com os professores em sua prática de sala de aula, principalmente por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/CAPEL. O projeto vinculado a este programa visa minimizar os efeitos do “choque de realidade” vivenciados no momento de transição entre o deixar de ser aluno e passar a ser professor. Os bolsistas, licenciandos em Pedagogia, são inseridos no interior das escolas de maneira organizada, assim como nas atividades concretas dos professores, tanto naquelas de sala de aula quanto naquelas em que o professor realiza fora dela, a saber: o seu planejamento geral do ano, do bimestre e do semestre ou, ainda do ciclo; as correções dos exercícios, das provas; a preparação das aulas; a procura de meios e técnicas para se ensinar; as reuniões com pais; as reuniões de HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) e outras atividades que ocorrerem no recinto da escola. Dessa forma, os alunos têm a oportunidade de experienciar, ainda durante o curso de formação inicial, as situações-problema vivenciadas dentro das escolas estagiadas. Também, pela proposta anunciada, espera-se que haja melhoria na formação dos professores em serviço, pois acredita-se que a ação e participação dos pesquisadores e alunos de graduação na escola- possam dar boas contribuições para o trabalho pedagógico, dar mais elementos formativos para os professores na medida em que eles se apropriarem de instrumentos mais eficazes para a detecção das necessidades do professor; dar elementos para a contextualização de trabalhos desses professores e que eles possam aprender a vantagem de trabalhar em colaboração.

Sendo assim, inicialmente o estudo que segue foi pensado e alicerçado na metodologia da pesquisa-ação, com a minha inserção no cotidiano das escolas

parceiras do GEPFEC, já citadas anteriormente, por um semestre letivo (2º semestre de 2011). Minha inserção possibilitou uma maior interação e convívio com os membros da comunidade escolar, assim como uma participação efetiva da dinâmica de sala de aula e, além disso, pude contar com a participação de dez (10) professores (sujeitos da pesquisa) que lecionam nos primeiros anos do Ensino Fundamental, sendo cinco (05) em cada escola. Ressalta-se que os sujeitos da pesquisa “hospedam” em suas salas de aula bolsistas do programa PIBID/CAPES, cuja vice-coordenação está sob a responsabilidade do orientador deste estudo. Por esta razão, tem-se um maior acesso aos professores, o que possibilitou a minha inserção no contexto educacional.

No entanto, durante o transcurso da coleta de dados, muitas das projeções feitas para o andamento do projeto em bases da pesquisa-ação foram sendo inviabilizadas, cabendo aos pesquisadores envolvidos (eu e meu orientador) repensar o caminho a ser seguido metodologicamente. Como o trabalho foi estruturado e realizado dentro de uma perspectiva qualitativa, os tipos de recursos e técnicas previstos foram aplicados simultaneamente ou alternadamente durante todo o tempo de coleta de dados. No quadro abaixo eles são descritos.

Quadro 1 - Técnicas e Instrumentos utilizados na coleta de dados

TÉCNICA	RECURSO	FINALIDADE	PERIODO
Observações nos contextos das Instituições Escolares e dos espaços das Salas de Aulas e Diálogos formais e informais com seus profissionais e alunos	Notas no Caderno de Campo.	<ul style="list-style-type: none"> • Percepção da rotina dos profissionais da escola de acordo com a função exercida na Instituição; • As características, organização e estrutura dos espaços escolares; • Percepção do trabalho do professor, no que tange o ensino e práticas pedagógicas, as relações com os alunos, o planejamento das aulas; • As (des) motivações, satisfações, expectativas e dificuldades enfrentadas pelos professores; • Percepção da dinâmica exercida entre professores e a comunidade escolar, o relacionamento entre os pares de profissão; 	De agosto a dezembro de 2011.
Entrevistas com os professores	Roteiro semi estruturado	<ul style="list-style-type: none"> • Verificar e validar os dados obtidos através da inserção nos ambientes escolares; • Ampliar a quantidade de dados obtidos principalmente no que se refere às necessidades formativas. 	De novembro a dezembro de 2011.

Fonte: Elaboração da própria autora com notas extraídas do caderno de campo.

Com o andamento da pesquisa foi possível compreender melhor o trabalho dos docentes e suas estratégias de ensino, bem como delinear um perfil geral do professor como pessoa e do professor como profissional da educação, tendo em vista o seu comportamento e suas estratégias pedagógicas utilizadas na escola. A utilização das entrevistas como instrumento de coleta de dados- possibilitou ampliar a quantidade de dados obtidos e ao analisá-los sob os critérios da obra de Bardin (2011) “Análise de conteúdo”, foi possível cotejá-los e compará-los com os dados retirados das observações e assim, pode-se compor as categorias de análise, que serão descritas no item “4 - Tratamento dos dados: construindo categorias empíricas através da análise de conteúdo”, no qual será apontado os mecanismos utilizados para o desmembramento dos dados e a forma como foram aferidos.

2.1 Os sujeitos da pesquisa

Como mencionado anteriormente, o estudo conta com a participação de dez (10) professores que atuam nos primeiros anos do Ensino Fundamental nas escolas parceiras do GEPFEC, sendo cinco (05) em cada instituição de ensino. Para atender as exigências éticas e, ao mesmo tempo, aproximar o leitor da realidade pesquisada e de seus sujeitos envolvidos, optou-se por utilizar nomes fictícios para se referir aos professores.

Segue lista dos sujeitos subdivididos entre as escolas, não cabendo sua identificação por turmas, mesmo porque todos ministram aulas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo: dois no 1º ano, três no 2º ano, três no 3º ano, um no 4º ano e um no 5º ano.

Quadro 2 - Nomes fictícios dos Sujeitos da pesquisa e Instituições envolvidas

ESCOLA X	ESCOLA Y
Ana Carolina	Aline
Andréia	Cibele
Catarina	Luiza
Carla	Maria Helena
Marcela	Vanessa

Fonte: Elaboração da própria autora com notas extraídas do caderno de campo.

Quanto à carga horária de trabalho dos sujeitos, apenas as professoras Aline e Vanessa ministram aulas nos dois períodos (matutino e vespertino), as demais professoras trabalham apenas em um dos períodos. O horário contrário ao período de aulas é destinado aos afazeres pessoais e profissionais, como o trabalho doméstico, familiar, manual, voluntário, entre outros, o preparo de materiais que serão utilizados em sala de aula.

2.2 A coleta de dados

Permaneci no campo investigado por um semestre letivo, de agosto a dezembro de dois mil e onze (2011), acompanhando diariamente os sujeitos pesquisados, sendo minha participação dada de forma alternada entre as escolas, ou seja, uma semana em cada instituição e cada dia da semana observando uma professora durante seu período de aula, cinco horas (matutino ou vespertino). Além disso, pude observar também as relações cotidianas individuais e coletivas que envolviam as escolas.

Segue quadro ilustrativo do período de observação da pesquisa, demonstrando o número de visitas às escolas e professores:

Quadro 3 - Semanas e número de visitas às escolas e professores

ESCOLA X	SEMANAS							
	1 ^a .	3 ^a .	5 ^a .	7 ^a .	9 ^a .	11 ^a .	13 ^a .	15 ^a .
Ana Carolina	X	X	X	X	X	X	X	X
Andréia	X	X	X	X	X	X	X	X
Carla	X	X	X	X	X	X	X	X
Catarina	X	X	X	X	X	X	X	X
Marcela	X	X	X	X	X	X	X	X
ESCOLA Y	SEMANAS							
	2 ^a .	4 ^a .	6 ^a .	8 ^a .	10 ^a .	12 ^a .	14 ^a .	16 ^a .
Aline	X	X	X	X	X	X	X	X
Cibele	X	X	X	X	X	X	X	X
Luiza	X	X	X	X	X	X	X	X
Maria Helena	X	X	X	X	X	X	X	X
Vanessa	X	X	X	X	X	X	X	X

Fonte: Elaboração da própria autora com notas extraídas do caderno de campo.

Segue quadro ilustrativo referente às técnicas aplicadas junto aos sujeitos da pesquisa, enfatizando a quantidade de encontros com os sujeitos, local e tempo de duração das entrevistas, os locais de observação dos sujeitos e os diálogos informais:

Quadro 4 - Demonstrativo das técnicas utilizadas

SUJEITO	REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS			OBSERVAÇÕES		CONVERSAS INFORMAIS
	ENCONTROS	LOCAL	DURAÇÃO	SALA DE AULA	ESCOLA	
Aline	2	MP	76 min	sim	sim	sim
Ana Carolina*	0	-	-	sim	sim	sim
Andréia	1	MP	35 min	sim	sim	sim
Carla	1	MP	44 min	sim	sim	sim
Catarina*	0	-	-	sim	sim	sim
Cibele	1	HTPC	52 min	sim	sim	sim
Luiza	1	MP	38 min	sim	sim	sim
Marcela**	0	-	-	sim	sim	sim
Maria Helena	2	MP/HTPC	95 min	sim	sim	sim
Vanessa***	0	-	-	sim	sim	sim
TOTAL	8	-	340 min			
* Sujeitos que demonstraram situações de fuga para não realizarem a entrevista						
** Sujeitos que se negaram formalmente à realização da entrevista						
*** Sujeitos que devido aos contratemplos encontrados impossibilitaram a realização da entrevista						

Fonte: Elaboração da própria autora com notas extraídas do caderno de campo (2011).

As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas, sendo realizadas apenas seis (06) das dez (10) entrevistas projetadas, sendo quatro (04) na Escola Y e duas (02) na Escola X. Nem sempre o que se planejou para as entrevistas foi correspondido em termos das respostas obtidas. Em algumas delas notava-se o pouco interesse da entrevistada em responder as perguntas de maneira mais autêntica e refletida, uma vez que as repostas eram expressas em frases lacônicas ou estereotipadas. Nas anotações do meu caderno de campo pode-se constatar esse fato, conforme o trecho abaixo.

A professora Andréia (Escola X), por sua vez, concedeu a entrevista, mas foi superficial em suas declarações, mostrando não se importar com a mesma³.

A professora Luiza, no primeiro momento, queria levar o roteiro de entrevista para casa, onde responderia e depois me devolveria. Porém, eu insisti para que a entrevista fosse realizada normalmente, como uma conversa simples, assegurando que ela poderia ficar tranquila. A professora concordou e concedeu a entrevista normalmente, porém foi superficial em suas declarações, mostrando não se importar com o que estava declarando⁴.

³ Notas do caderno de campo elaborado pela autora, referentes à professora Andréia de 22/11/2011.

⁴ Notas do caderno de campo elaborado pela autora, referentes à professora Luiza de 24/11/2011.

Já na maioria das entrevistas, as respostas obtidas superaram as expectativas, com expressões alongadas, como considerações que foram além da pergunta feita e, em alguns casos, com manifestações emocionadas, por meio de lágrimas, risos e longos silêncios que poderiam ser interpretadas como expressões de desabafo ou ainda de carência de ser ouvida com interesse por alguém. Nota-se que as professoras da Escola Y, que não eram sujeitos da pesquisa, me procuraram com o desejo de participarem das entrevistas, o que não foi possível pelos limites estabelecidos pelos objetivos da pesquisa⁵.

A professora Carla fez questão em conceder a entrevista, que por sinal foi satisfatória⁶.

A professora Maria Helena fez questão em participar da entrevista, sendo realizada em dois encontros, pois a professora ultrapassou o tempo destinado à entrevista. Ao iniciar, logo na primeira questão, a docente mostrou sua emoção e lágrimas foram notadas em seus olhos⁷.

A professora Aline concedeu a entrevista com euforia e entusiasmo, sendo realizada em dois encontros, pois a professora ultrapassou o tempo destinado ao detalhar as respostas⁸.

A professora Cibele concedeu a entrevista sem contratempos, demonstrando clareza em suas respostas⁹.

Quanto às entrevistas não realizadas, estas serão abordadas mais especificamente no tópico seguinte, junto aos problemas enfrentados pela pesquisa.

2.3 Dificuldades na realização da pesquisa conforme projeto original

Inicialmente o projeto de pesquisa foi pensado dentro dos moldes da pesquisa-ação, pois esta atendia aos pressupostos de oferecer ações de formação continuada aos professores em serviço através da identificação das suas

⁵ Notas do caderno de campo elaborado pela autora de novembro e dezembro de 2011.

⁶ Nota do caderno de campo elaborado pela autora, referente à professora Carla de 22/11/2011.

⁷ Notas do caderno de campo elaborado pela autora, referentes à professora Maria Helena de 23/11/2011 e 25/11/2011.

⁸ Notas do caderno de campo elaborado pela autora, referentes à professora Aline de 17/11/2011 e 21/11/2011.

⁹ Nota do caderno de campo elaborado pela autora, referente à professora Cibele de 21/11/2011.

necessidades formativas. No entanto, à medida que as necessidades foram sendo visualizadas, as tentativas de ações conjuntas, com o estabelecimento de parceria/colaboração entre pesquisadora e professoras, foram sendo inviabilizadas, visto que as professoras resistiam à minha presença em sala. Também, eram comuns as constantes mudanças no planejamento das escolas parceiras, dificultando a elaboração conjunta de ações que poderiam minimizar as necessidades formativas dos sujeitos.

O “duelo entre as turmas” (evento realizado na Escola Y) mudou de data novamente e ninguém avisou a pesquisadora e os bolsistas do PIBID. Será esta semana, de quarta a sexta-feira em ambos os horários (manhã e tarde). A data mudou porque a coordenação tinha esquecido que na última semana do mês de setembro seria para a realização das avaliações bimestrais¹⁰.

A data da semana “escola para todos” (evento realizado na Escola X) já mudou duas vezes, agora passou para o final de outubro. Como articular ações de colaboração com as professoras dessa forma? Mudam as datas e não avisam ninguém, fiquei sabendo, pois ouvi conversas nos corredores entre as agentes educacionais¹¹.

A “feira de ciências” da Escola Y além de mudar de data novamente, mudou o tema, antes era um tema geral para todas as turmas, agora é um tema para cada ano de Ciclo e a data ficou para a primeira semana de novembro¹².

A professora Cibele contou que a “feira de ciências” não será realizada e caso ocorra, será na última semana de aula, no dia da reunião de pais. A professora ficou decepcionada, pois preparou todo o material para ser apresentado na feira e diz que seu armário está transbordando de atividades realizadas. Relatou que está muito chateada com isso, principalmente porque algumas professoras não prepararam nada e deram graças que o evento não será mais realizado. Reclamou da falta de organização da escola e de determinadas professoras, dizendo que devido à falta de organização de algumas, quem faz tudo certinho fica desmotivado. Ela contou que a coordenação alega que eles possuem poucos dias letivos para a realização da feira¹³.

As ações formativas, no entanto, que estavam relacionadas a estes eventos e também a outras situações dentro do dia-a-dia das salas de aula eram ignoradas à medida que a própria rotina das escolas não permitia sua funcionalidade, exigindo das professoras o cumprimento do planejamento que estava em constante

¹⁰ Nota do caderno de campo elaborado pela autora de 12/09/2011.

¹¹ Nota do caderno de campo elaborado pela autora de 07/10/2011.

¹² Nota do caderno de campo elaborado pela autora de 13/09/2011.

¹³ Nota do caderno de campo elaborado pela autora de 16/11/2011.

transformação, frustrando as poucas professoras que eram propensas à efetivação de uma parceria e também a mim que, como pesquisadora, via meus esforços ruírem, tendo que repensar os caminhos da pesquisa¹⁴.

Além da realidade do campo investigado ter inviabilizado a pesquisa-ação projetada, houve também a resistência de quatro (04) professoras em realizar as entrevistas, que culminou na efetiva negação em realizá-las. Das cinco (05) entrevistas propostas para os sujeitos da escola Y, quatro (04) delas foram realizadas, ao passo que das cinco (05) da escola X apenas duas (02) delas foram realmente efetivadas. Umas por alegação da falta de tempo, outras por motivos pessoais e outras por evidenciarem seu desacordo com este tipo de pesquisa e de obtenção de dados. Nos trechos abaixo estão os registros do diário de campo nos quais se pode constatar a negativa dos sujeitos para a realização das entrevistas.

Todas as entrevistas da Escola X foram marcadas para o mesmo dia, nos horários de MP das professoras, com a intenção de não atrapalhar as aulas. Todas as professoras foram avisadas, no entanto, a professora Ana Carolina, no seu momento de MP (aula de Educação Física da turma), mesmo sabendo da entrevista, permaneceu junto com os alunos e a professora da disciplina dentro de sua sala de aula. Nota-se que a aula dessa disciplina ocorreu dentro da sala de aula porque o espaço destinado às mesmas foi tomados pelos alunos do PEC devido às reformas na escola¹⁵.

A professora Catarina marcou por duas vezes a entrevista comigo e quando chegava o momento apresentava uma “desculpa” para esta não ser realizada. Ora ela dizia que seus alunos não teriam aula de Educação Física, ora ela dizia que precisava preparar um material para a aula e ora ela dizia que precisava ir até a padaria, enfim, cada momento era uma desculpa, pois afinal eu permanecia no local pesquisado e notava que a professora não fazia o que dizia que iria fazer¹⁶.

Uma das professoras da Escola X chegou a agendar dia e horário para a concessão de sua entrevista, mas quando chegou à data e horário marcados, ela se negou a responder as questões dizendo: “[...] O que você já descobriu? [...] Você vai sentar, pensar, analisar e vai chegar à conclusão que a culpa é minha. Porque a culpa sempre é do professor [...]” (caderno de campo)¹⁷.

¹⁴ Notas do caderno de campo elaborado pela autora de agosto a dezembro de 2011.

¹⁵ Notas do caderno de campo elaborado pela autora, referentes à professora Ana Carolina de 22/11/2011.

¹⁶ Notas do caderno de campo elaborado pela autora, referentes à professora Catarina de 22/11/2011 a 24/11/2011.

¹⁷ Notas do caderno de campo elaborado pela autora, referente à Professora Marcela de 22/11/11.

Em conversa com a professora Marcela sobre a entrevista, no primeiro instante ela se mostrou irredutível em não querer realizá-la, disse que já está cansada desse “povo” da universidade que só vem na escola observar e não ajuda em nada. Ela queria saber o que eu já havia descoberto, então respondi dizendo que ainda iria analisar os dados [...]. Depois a professora disse que eu não a ajudei em nada, e eu lhe respondi que havia sim a ajudado, só não havia resolvido o seu problema (se referindo a um determinado aluno). Por sua vez, a professora exclamou: “Meu problema ninguém resolve!”. E terminou dizendo que iria pensar sobre a entrevista e que da próxima vez que eu fosse à escola, ela veria se me ajudaria ou não e frisou que não gostaria que a entrevista fosse gravada e sim que eu transcrevesse sua fala. Ao finalizar, ressaltou: “O que eu não quiser responder não vou responder! Vou dizer: passa um traço!”¹⁸.

A entrevista da professora Vanessa da Escola Y não foi realizada, pois como era professora substituta e também ministrava aulas em outra escola, agendar um dia e horário para a realização da entrevista foi se tornando cada dia mais difícil com a aproximação do final do ano letivo. A professora, no entanto, concedeu o número de seu telefone para que eu pudesse ligar e agendar a entrevista em outro local, mas ao telefonar, a ligação não se completava e este fato sempre se repetia, inviabilizando sua realização¹⁹.

As dificuldades enfrentadas com a escolha da metodologia e a constante dúvida de sua efetiva realização devido à resistência das professoras à minha presença em suas salas, bem como as constantes mudanças no planejamento das escolas parceiras, inviabilizando as ações formativas, me levaram, em concordância com as instruções do meu orientador, a enquadrar metodologicamente a pesquisa como um estudo qualitativo com características da etnografia. Tal metodologia foi adotada pelo fato de enfatizar o aspecto social das condutas, atitudes e sentimentos das professoras, levando ao delineamento dos sistemas de relações que permeiam o ambiente escolar através do individual e coletivo, sem deixar de lado a subjetividade existente na pesquisa qualitativa (FONSECA, 1999). Esclarece-se que esta mudança metodológica não trouxe prejuízos para a pesquisa quanto à investigação de seu principal objetivo: a busca por critérios que possibilitem o desenvolvimento de estratégias de formação continuada em serviço, embasadas nas necessidades formativas e fundamentada nas ações de parceria. Ademais, tal

¹⁸ Notas do caderno de campo elaborado pela autora, referentes à professora Marcela de 22/11/2011.

¹⁹ Notas do caderno de campo elaborado pela autora de novembro e dezembro de 2011 e de janeiro e fevereiro de 2012.

mudança ainda favoreceu a qualidade das observações realizadas no campo pesquisado.

Ao pensar e repensar os caminhos deste estudo, ao analisar e inferir os dados diante das situações observadas durante o desenrolar da pesquisa no contexto escolar/sala de aula e no fazer pedagógico de cada professora, pude separar as características que possibilitaram compreender suas reais necessidades, sejam estas sentidas e/ou percebidas pelos sujeitos ou não, bem como interpretar suas manifestações e os ângulos que emergiram, atentando-me não somente ao que é comum e coletivo, mas também ao que é singular e pessoal, enriquecendo os escólios e destacando a realidade na qual os dados são vislumbrados. Assim, pude afunilar as informações obtidas e descrever o perfil das professoras e suas necessidades identificadas e concluir este estudo com qualidade e rigor indispensáveis nas pesquisas com esse caráter.

3. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA: FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E ANÁLISE DE NECESSIDADES

O estudo bibliográfico faz-se necessário para mostrar os caminhos e as decisões tomadas no desenvolvimento da pesquisa, desde a elaboração do projeto até a execução das atividades programadas. O referencial teórico é composto por trabalhos recentes que abordam os conceitos de formação continuada, formação continuada em serviço e necessidades formativas dos professores, como parte fundamental da pesquisa estabelecida no plano de trabalho.

Como se trata de um trabalho sobre a formação continuada em serviço que procura estabelecer critérios para a proposição de estratégias formativas participativas, uma parte significativa do referencial teórico foi ocupada em estudos de textos que tematizam a formação continuada em bases atuais. Como poderá ser visto no próximo item, esses textos abordam a formação profissional, e particularmente a formação de professores, em perspectivas dinâmicas e processuais, em que os contextos, embora não deterministas, exercem um papel de bastante influência na preparação de pessoas, pois elas são destinadas a neles atuar e para isso é preciso entendê-los e, mais do que isso, saber assimilar as táticas de manejo desses contextos para superá-los no que diz respeito a empecilhos para as afirmações dos cidadãos. Por isso que a categoria necessidades assume relevância neste trabalho.

Sendo assim, serão abordados na próxima seção os principais resultados encontrados neste estudo a respeito de formação continuada e sobre necessidades formativas dos professores.

3.1 O que revelam as pesquisas?

Desde as últimas décadas do século XX, a sociedade passou a sentir o impacto das constantes transformações ocorridas em vários setores sociais, lembrando que elas são provenientes do desenvolvimento tecnológico acelerado, das políticas públicas, do economicismo, do consumismo e do individualismo (TEDESCO, 2004). Essas transformações, ao mesmo tempo em que deram maior poder às corporações para o controle político e econômico das populações, geraram

potencialidades de participação dos membros da sociedade em questões que as atingem diretamente e que eram do domínio exclusivo de grupos organizados dentro dos parâmetros políticos e econômicos. Um efeito da facilidade dos acessos à informação está na tendência à pulverização das comunidades em grupos de interesses específicos, o que torna a construção da sociedade em bases cívicas e coesivas muito mais difícil e complexa. Outra consequência dessas mudanças é a crise profunda que se instalou nos domínios das profissões, tanto pelas modificações que a elas foram impingidas quanto pelas redefinições éticas de toda a profissionalidade (TARDIF, 2000). Esse quadro de mudanças, portanto, tem atingido todas as instâncias das atividades humanas, mas na educação seus efeitos têm sido mais intensos e, não raro, deletérios.

Um dos aspectos mais visíveis das mudanças na educação reside na concepção de terminalidade. Até há algumas décadas atrás, a conclusão num curso de graduação era um marco importante de terminalidade e, portanto, de certificação suficiente para se entrar e permanecer nas atividades de trabalho. Atualmente, para os profissionais em exercício, a necessidade de aprimorar e atualizar o seu conhecimento tornou-se fundamental para manterem-se ativos no mercado de trabalho e não se tornarem profissionais superados. Por isso, o estatuto da formação continuada foi ganhando corpo como uma necessidade imprescindível.

Já no que se refere às atividades docentes, ao contrário de outras modalidades, o grau de profissionalidade nunca alcançou um patamar de solidez e de constituição de uma categoria com poder de barganha dentro dos sistemas empregatícios. Devido às altas demandas para suprir os postos de trabalho decorrentes da massificação da escolaridade, essas atividades até passaram por um nível significativo de desprofissionalização, razão pela qual a crise da profissionalidade docente se estendeu pelas últimas décadas do século XX e começo do séc. XXI. Paradoxalmente, quando a crise se instaurou nas outras profissões, devido aos fatores aqui apontados, os movimentos pela recuperação e mesmo constituição da profissão docente começaram a ganhar corpo e visibilidade. No entanto, a perspectiva que agora se adota, em relação às características formativas que perfilam a profissão docente, defende a formação continuada como um dos fatores oportunos para a afirmação e desenvolvimento desta profissionalidade. Ela se torna imprescindível para que os professores compreendam as suas necessidades de formação e, também, as necessidades de

seus alunos, e por fim, encontrem alternativas criativas para resolvê-las. Mais ainda a formação continuada dos professores é exigida com a massificação da escolaridade, porque isto fez com que as instituições escolares passassem a receber um grande contingente de alunos que expressaram os mais diferentes graus de socialização, frequentemente com níveis altos de déficits em relação ao domínio esperado de pré-requisitos para a aprendizagem escolar como, por exemplo, falta de acesso à cultura escrita, hábitos de socialização em desacordo com a ordem escolar etc. O preparo contínuo dos docentes passou a ser peça fundamental para atender as diversidades, envolvendo o processo de inclusão social e de integração escolar e, também, para promover a aprendizagem através das novas tecnologias (NÓVOA, 2009). No entanto, é significativo ainda o nível de despreparo dos professores para o desenvolvimento de suas atividades. Nesse sentido, os cursos de formação continuada podem vir a contribuir de maneira mais imediata e estratégica para o preparo docente, tendo em vista suprir as necessidades apresentadas pela educação escolar.

De acordo com o relatório sobre Formação Continuada de Professores, divulgado pela Fundação Victor Civita (2011), os estudos recentes vêm apontando que nos últimos trinta anos foram realizados diversos programas que envolveram a formação continuada dos professores e muitos deles tornaram-se objeto de pesquisa e avaliação. Os resultados desses estudos mostram que muitos desses programas pouco influíram em dar aportes significativos para os professores.

Segundo o relatório da Fundação Victor Civita (2011), a bibliografia disponível sobre os modelos de formação continuada de professores podem ser reunidas em dois grandes grupos: um grupo que centra a atenção no professor, no qual os modelos visam desde a formação ética e política, com o intuito de levar os professores a atribuírem um novo sentido à sua profissão por meio da compreensão da sua importância social e o seu papel como educador, até aquela formação que busca suprir as deficiências da formação inicial dos professores, passando, ainda, por aquela que atua com base nos ciclos de vida profissional os quais se referem às experiências no magistério, as perspectivas assinaladas nas faixas etárias, e suas respectivas necessidades e respectivos interesses. No outro grupo, a formação continuada centra-se nas necessidades da instituição onde o professor atua, seja ela a sua própria unidade ou o sistema mais geral no qual sua unidade está inserida. Nesse grupo atribui-se responsabilidades aos grupos de gestão para a coordenação

e proposição da formação continuada, ganhando relevo o fato de a escola ser vista como local de formação.

Há, evidentemente, vários modelos de formação continuada e independente do modelo a ser seguido é necessário conhecê-los, para que se possam analisar os acertos e os erros e ter a consciência do que falta conhecer para, enfim, poder avançar (IMBERNÓN, 2010). Entretanto, a formação continuada não pode ser vista como um meio de acumulação de cursos, conhecimentos ou técnicas, mas sim como um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas pedagógicas e sobre uma identidade pessoal e profissional em permanente construção, ou seja, a formação deve ser pensada a partir da reflexão e interação realizadas na prática profissional (CANDAU, 1996). Ela deve ser fundamentada a partir das preocupações, dificuldades, anseios, vontades e interesses que os professores apresentam e das possibilidades formativas, numa tentativa de ajustar a formação às necessidades detectadas na profissão (RODRIGUES; ESTEVES, 1993).

Nota-se que em vários estudos (RODRIGUES, et al., 1993; NÓVOA, 1997; GARCIA, 1998;) focaliza-se a necessidade de se pensar e de se oferecer processos mais sistemáticos de formação continuada. Nesses estudos, há a recomendação de que eles sejam instituídos logo no início da carreira docente e sirvam de base para adequar o profissional dentro da formação inicial que obteve, ampliando a reflexão e fundamentação dos conhecimentos teóricos ligados à formação pedagógica e acadêmica. Além disso, esses processos de formação continuada podem reforçar a correspondência entre a formação e a sua prática profissional, integrando o ensino com- profissão, a formação inicial, a formação durante o estágio e o desenvolvimento profissional do professor (GARCIA, 1998). Pois se vê, atualmente, que a maioria dos cursos de formação continuada oferecidos aos professores mostra-se, além de intermitentes, desarticulados do projeto da escola e destinados apenas à resolução de problemas genéricos através de padronizações no treinamento profissional, impossibilitando uma reflexão crítica sobre as dificuldades enfrentadas e as possíveis formas de solucionar os problemas da prática cotidiana (CANDAU, 1996; GATTI, 1996; IMBERNÓN, 2010; ANDRADE, et al., 2010). Para Imbernón (2010, p.54) a concepção que alicerça os cursos de formação continuada estruturados como modelos de treinamento é:

[...] a de que existe uma série de comportamentos e técnicas que merecem ser reproduzidos pelos professores nas aulas, de forma

que, para aprendê-los, são utilizadas modalidades como cursos, seminários dirigidos, oficinas com especialistas ou como se queira denominá-los. Neles a ideia que predomina é a de que os significados e as relações das práticas educacionais devem ser transmitidos verticalmente por um especialista que soluciona os problemas sofridos por outras pessoas: os professores.

Cabe lembrar que devido ao modelo de pesquisa adotado pelas Faculdades de Educação, acabou se priorizando o estudo do ensino de forma normativa. Muitas das dificuldades apontadas na avaliação das pesquisas educacionais brasileiras (ALVES-MAZZOTTI, 1992, 2001; FRANCO, 1988; GATTI, 1983, 1987; GOUVEIA, 1971, 1976; WARDE, 1990, 1993) desde a criação do INEP em mil novecentos e trinta e oito (1938) são comuns até hoje, como a pobreza teórico-metodológica, destacando os estudos descritivos e/ou exploratórios, a irrelevância dos temas, os modismos, a apreensão quanto à aplicabilidade imediata e a divulgação restrita dos resultados (ALVES-MAZZOTTI, 2003). Por certo, os professores foram vistos e compreendidos pelos teóricos da educação como seres abstratos e homogêneos, em que a atividade pedagógica era entendida como um conjunto de técnicas, afastando à pesquisa acadêmica da prática docente e ressaltando o pouco impacto de seus resultados nas práticas deles, refletindo diretamente na desvalorização dos saberes e das competências desses profissionais (GATTI, 1996), mesmo porque é justamente o distanciamento das pesquisas em torno dos problemas que os professores enfrentam no cotidiano de suas salas de aula que os afasta da teorização.

No entanto, atualmente, devido à multiplicidade de fatores e demandas envoltas das ações educativas, verifica-se um redirecionamento progressivo no foco de análise do campo da Educação (TURA, 2003), voltando-se o olhar para a complexidade que envolve a profissão docente e aproximando os pesquisadores dos ambientes escolares, priorizando o que os professores deveriam “ser, fazer e saber”, em relação ao que eles “são, fazem e sabem” (ALVES-MAZZOTTI, 2003, p. 41) de fato. Os novos estudos da área redirecionaram o foco de análise, passando de uma visão abstrata da profissão docente para uma compreensão da docência como uma atividade complexa e que se desenvolve através dos saberes previamente adquiridos ao longo do seu desenvolvimento como pessoa e dos saberes adquiridos pela experiência profissional (TARDIF, 2011). Sendo assim, os diferentes autores concordam que na realidade dos professores não existem problemas genéricos e

comuns a todos e sim situações problemáticas forjadas pelas condições em que suas práticas operam. Desta forma, os cursos de formação deveriam concentrar-se em torno das especificidades profissionais dos professores, através de estudos e pesquisas que abarquem o campo das relações pedagógicas, do caminho didático e das estratégias de aprendizagem (MEIRIEU, 1998), ao mesmo tempo em que deve considerar o próprio local de trabalho do professor (MEIRIEU, 2005), pois o processo de aprendizagem dos alunos está diretamente ligado à relação estabelecida com o professor dentro do dia-a-dia da sala de aula e estreitamente relacionada à sua formação profissional.

Dentro desta perspectiva, os cursos de formação continuada de professores, principalmente aqueles ligados à modalidade em serviço, buscam estabelecer um processo de intervenção social com a utilização de estratégias que visem provocar mudanças individuais e coletivas (BUENO, 2007), bem como possuem o intuito de problematizar as situações e buscar resolver os problemas do próprio local de trabalho dos profissionais, sendo que o objetivo seja a melhoria de suas práticas e do processo ensino- aprendizagem, priorizando as dificuldades enfrentadas pelos docentes no cotidiano de seu ofício. Essas estratégias devem, portanto, ser elaboradas a partir das necessidades identificadas no exercício da função pedagógica, principalmente aquelas que se referem ao enfrentamento dos insucessos dos alunos no aprendizado dos conteúdos exigidos, à evasão escolar, à inclusão dos alunos especiais em escolas regulares (PIMENTA, 2007) e, ainda, às questões e desejos que envolvem a personalidade dos professores. Enfim, essas estratégias de formação devem possibilitar o preparo dos docentes para o enfrentamento dos desajustes contemporâneos e, com isso, reduzir os efeitos negativos que o exercício da função pedagógica exerce sobre a pessoa do professor e sobre a própria sociedade.

Compartilhando dessas ideias, autores como Galindo e Inforsato (2008), defendem a modalidade de formação em serviço devido à aproximação com o cotidiano da sala de aula, possibilitando, desta forma, uma coparticipação dos professores na tomada de decisão e definição dos objetivos a serem seguidos, além de estimular a troca de informações e o diálogo entre os pares de profissão, enfim, facilitando a obtenção de resultados positivos que visem à melhoria da atuação do professor. Tais estudiosos ainda enfatizam que este modelo de formação pode atender a ótica das necessidades formativas, pois é nos processos da prática que se

pode verificar o nível de despreparo dos agentes para a resolução dos problemas. Para se dimensionar adequadamente as reais necessidades é preciso que elas sejam analisadas em bases profundas.

Segundo Galindo (2007, 2011) e Galindo et al. (2008) a análise de necessidades configura-se como uma forma promissora de se obter dados relevantes sobre os diversos cenários educacionais. De acordo com esses estudos:

[...] a “análise de necessidades” potencializa ações formativas voltadas à formação continuada de professores porque está relacionada ao conhecimento endêmico das dificuldades laborais dos sujeitos, refletindo, portanto, a construção de representações sociais contextuais dos docentes, suas aspirações e/ou desejos de efetivar mudanças. (GALINDO et al., 2008, p.64)

Ao realizar um amplo estudo bibliográfico sobre análise de necessidades, a referida autora ressalta que as necessidades formativas dos professores são diversas e complexas, sendo originadas a partir da organização e planejamento escolar, do currículo, do convívio entre os colegas de profissão, do tempo de exercício na carreira docente, das experiências atreladas ao processo de formação profissional e escolar, das motivações e da personalidade de cada profissional (GALINDO, 2011). Ela esclarece que embora o conceito de necessidade seja amplo, as necessidades manifestadas pelos sujeitos, independente da base estabelecida, - derivam, ou “se originam”, ou “se entrelaçam”, ou “estabelecem conexões”, ou “redes” com as demais necessidades, determinando as ações dos sujeitos para sua “manutenção e/ou resolução”.

Embora o conceito de necessidades seja amplo, ele também é limitado, pois não é possível se falar em “necessidades absolutas” devido ao fato de elas serem sempre relativas aos indivíduos e aos contextos, nos quais são implicados os valores e as crenças, delimitando sua representação e dinâmica existencial. No plano individual, as necessidades são manifestadas através dos desejos, medos, receios, anseios, expectativas, dificuldades, carências, preocupações, entre outros. Cabe destacar que as necessidades individuais também são validadas no plano coletivo, pois estabelecem uma relação com as situações expressas entre sujeito e contexto. A autora em tela chama a atenção para a falsa objetividade das necessidades manifestadas no coletivo, pois tendem a apontar certa normalização dentro do grupo e devem ser compreendidas na medida em que transcorrer o plano individual através da identificação de suas particularidades. Entre elas, as questões

motivacionais para o atendimento às necessidades são destacadas através da percepção do que “se precisa” e do que “se quer”, evidenciando o campo do desejo e da necessidade.

Rodrigues e Esteves (1993) apoiadas em outros autores (D’Hainault, 1979; Stuffbeam, 1985; entre outros) propõem modelos de categorização para as necessidades, destacando a dificuldade para escolha de apenas uma perspectiva, pois elas se inter-relacionam. A propósito, recorremos a trecho abaixo em que a autora já mencionada neste trabalho ressalta que:

A escolha de um modelo de determinação leva sempre à visualização e à compreensão de necessidades a partir de um recorte transversal da realidade, uma vez que ao priorizar uma aceção ou modelo de análise, privilegia-se determinados tipos de necessidades (reais, verdadeiras, conscientes, autênticas,...) que por sua vez, não se encontram disponíveis de forma objetivável ou pronta para ser identificada na realidade. O estado camaleão das necessidades, paradoxalmente, fortalece a importância da realização de análise de necessidades, inserindo-a na tensão existencial entre real (objetivo) e irreal (subjetivo/inconsciente/ não visível “a olho nú”). (GALINDO, 2011, p.62)

Para o campo da Educação, a análise de necessidades veio atrelada aos programas de formação continuada, como um utensílio capaz de ajustar à formação inicial a formação almejada para o exercício profissional. Galindo (2011) ao dialogar com vários estudos (Barbier e Lesne, 1986; Rodrigues e Esteves, 1993; Rodrigues, 2006; entre outros) enfatiza que os programas de formação acoplados à prática profissional e associados à análise de necessidades, podem atender desde as necessidades da Instituição Escolar, passando pelos grupos, até os profissionais envolvidos. Por estar atrelada aos profissionais, pessoas e instituição/contexto, a eficácia da formação está na medida em que a reflexão sobre as necessidades favoreça sua compreensão e tomada de decisões com o objetivo de melhorar as práticas de ensino.

Sendo assim, a modalidade de formação em serviço associada à análise de necessidades de formação, pode ser vista como uma possibilidade de renovação profissional, motivando o exercício da docência e desenvolvimento da autonomia dos professores, pois ao serem sujeitos da sua própria formação continuada, envolvidos no processo desde a fase de levantamento das necessidades, poderão participar da planificação, execução e avaliação da sua formação. Cabe ao

professor, pensar sua prática através da reflexão de suas ações cotidianas, buscando subsídios para se lidar com os desafios encontrados na modernidade.

Contudo, a formação de professores está diante de um grande desafio, pois elaborar programas de formação mediante as indicações da legislação vigente ou apenas em consonância com as dificuldades dos professores, seria superficial na medida em que a formação deveria ser compreendida como o espaço de construção e reflexão da ação e da profissionalização docente e, também, o espaço de busca por soluções que atendessem às reais necessidades do professor em termos das suas competências para a realização das tarefas do ensino para a aprendizagem necessária dos alunos.

4. TRATAMENTO DOS DADOS: CONSTRUINDO AS CATEGORIAS EMPÍRICAS ATRAVÉS DA ANÁLISE DE CONTEÚDO

Como afirmado até agora, a formação continuada, embora imprescindível no mundo atual, opera com perspectivas e procedimentos que não atendem ao preparo necessário para os profissionais darem conta das demandas. Na educação, o panorama não é diferente, pois se detecta o descompasso entre as ações formativas e as necessidades identificadas nos e pelos diferentes atores dentro do cenário educacional.

Tendo esta perspectiva e com o intuito de estabelecer critérios de desenvolvimento de estratégias de formação continuada em serviço para os professores dos primeiros Ciclos do Ensino Fundamental, os dados que foram coletados através dos instrumentos de pesquisa utilizados e, com base nas necessidades formativas observadas, compuseram um conjunto de material empírico que, alicerçado teoricamente na análise de conteúdo (BARDIN, 2011), possibilitou estabelecer categorias de análise- extraídas conforme as necessidades formativas apresentadas pelos professores e conforme as possibilidades de formação e dificuldades enfrentadas, permitindo condensar e representar de forma simples os dados brutos.

Para compor a organização da análise, seguiram-se os passos e etapas estabelecidas pela análise de conteúdo, ou seja:

- A pré-análise (organização e leitura inicial dos dados), com a escolha dos documentos (notas do caderno de campo e entrevistas), a formulação de hipóteses e objetivos, a referência dos índices e a elaboração de indicadores que fundamentam a análise e a preparação do material;
- A exploração do material, com a aplicação ordenada das disposições tomadas (transcrição das notas manuscritas do caderno de campo da autora para a sua digitalização, transcrição das entrevistas gravadas em áudio e realizadas pela autora, para a sua digitalização e ordenadas de acordo com o roteiro de entrevistas);
- O tratamento dos resultados obtidos e a interpretação (a seleção dos resultados e inferências validadas), (BARDIN, 2011, p.120).

Ao realizar a primeira leitura, ou leitura “flutuante” (BARDIN, 2011, p. 68) dos documentos utilizados, pude levantar intuitivamente duas hipóteses. A primeira é que parte substancial das necessidades formativas dos professores está situada em problemas de identidade profissional e à incompatibilidade dos docentes em relação às concepções ético-morais dos alunos. A segunda é sobre importância das relações de parcerias entre Pesquisador/Professor e Universidade/Escola para a melhoria do ensino público, que podem trazer contribuições efetivas para a formação continuada dos professores e ainda atender as especificidades latentes no cotidiano das escolas.

Para conduzir o tratamento dos dados, seguindo os princípios da análise de conteúdo, fez-se uso da análise temática, indicando dois temas centrais ou unidades de significação que emergiram da codificação das unidades de registro encontrados na exploração do material utilizado, ou seja, as transcrições das notas do caderno de campo da autora e das entrevistas realizadas pela autora.

Tais temas, apresentados abaixo, possibilitaram direcionar a dimensão das unidades de registro e conseqüentemente a frequência em que aparecem.

- Tema 1: Necessidade pessoal;
- Tema 2: Necessidade coletiva.

A categorização foi determinada seguindo uma medida de constância, que mede a importância para cada unidade de registro codificada de acordo com a frequência em que aparece nos dados brutos. Na medida frequencial, todas as aparições tem o mesmo peso e demonstra que todos os elementos possuem uma importância igual e quanto mais esta frequência se intensificar em um dado elemento, maior será o grau de importância em relação ao que se procura atingir na interpretação da realidade pesquisada.

Inicialmente, a categorização dos dados seguiu de forma classificatória, agrupando os elementos naturais de um conjunto por diferenciação e, na sequência, reagrupados segundo os critérios previamente definidos, visando atender aos objetivos da pesquisa. Sendo assim, as categorias foram reunidas em um grupo de elementos por meio de um título genérico que esboçou as características comuns dessas unidades de registro e sua composição foi orientada pela divisão delas dentro dos critérios apresentados abaixo:

- A *exclusão mútua*, em que cada unidade de registro não pode aparecer em outra divisão;

- A *homogeneidade*, em que apresentam as mesmas características;
- A *pertinência*, apresentando estar adequadas ao campo teórico escolhido;
- A *objetividade* e a *fidelidade*, evitando distorções devido à subjetividade do codificador;
- E a *produtividade*, referindo-se a qualidade das categorias com o levantamento de hipóteses (BARDIN, 2011, p.149; 150).

A codificação das unidades de registro das entrevistas está referendada em um quadro de frequência, constituído de acordo com a somatória total dos elementos encontrados dentro das unidades de contexto, na qual emergiu dentro dos dois temas centrais, cinco subtemas, expressos na estrutura apresentada na sequência:

Quadro 5 – Estrutura das unidades de registro das entrevistas

SUBTEMAS	UNIDADES DE REGISTRO	
Profissão professor	Gosto pela profissão	Incentivo dos pais para a escolha
		Gosto por crianças
		Negativa para o exercício de outra profissão
	Exercício da profissão	Realização pessoal
		Profissão não atrativa
		Avaliação do próprio rendimento
		Negativa em ter dificuldades para ensinar
Prática pedagógica	Planejamento	Troca de experiências/atividades pontuais
		Importância e execução do HTPC
		Organização e execução do planejamento das aulas com apoio/ajuda da coordenação
		Critica ao material apostilado
		Utilização de recursos como sala de informática, biblioteca, televisão, jogos, revistas, jornais, áudio, vídeo, livros didáticos.
		Utilização de vários métodos de ensino
		Utilização de atividades adaptadas para os alunos com dificuldades
		Avaliação dos alunos
		Limites
	Dificuldade de trabalho em grupo/Falta de união dos professores	

		Dificuldades para ensinar os alunos com dificuldades
		Preferência por aulas mais práticas e menos teóricas evidenciando a complexidade dos conteúdos
		Falta de tempo para elaborar atividades
		Dificuldades na prática de sala de aula
		Dificuldades com o ensino dos conteúdos curriculares
Espaço escolar	Condições de trabalho	Problemas de estrutura, espaço e organização da escola.
		Dificuldades para utilizar os recursos de informática disponíveis na escola
Valor moral	(des) motivação	Necessidades de trocas de experiências e colaboração
		Necessidade de ter o reconhecimento do seu trabalho
		Necessidade de transmitir valores positivos
	Desejos	Desejo de estudar mais
		Desejo de ter uma maior participação dos pais na escola
Formação inicial e continuada / Parceria Universidade e Escola	Formação obtida	Critica a formação inicial que obteve
		Critica aos modelos de formação continuada oferecidos
		Formação na prática
		Quesitos para o desenvolvimento profissional
	Parceria	Parceria Universidade/Escola é positiva, valoriza as trocas e auxilia os professores.
		Importância do PIBID – vivencia prática da profissão
		Falta de participação e gosto pela docência do bolsista PIBID
		Receio inicial ao receber os bolsistas PIBID

Fonte: Elaboração da própria autora com informação verbal extraídas das entrevistas.

A estrutura composta pela associação dos dados das entrevistas com as observações realizadas nas escolas (dentro das salas de aulas e nas demais dependências das escolas) possibilitou organizar uma segunda estrutura, com seis subtemas, apresentada abaixo:

Quadro 6 – Estrutura das unidades de registro composta pela associação dos dados entre observações e entrevistas

SUBTEMAS	UNIDADES DE REGISTRO			
Resistências	Ao pesquisador	Receio ao recebê-lo		
		Preocupação com as suas observações		
		Situações de assistência/ajuda aos professores		
		Ao pesquisador no geral		
Profissão professor	Gosto/Escolha pela profissão	Gosto pela profissão no geral		
		Incentivo dos pais para a escolha		
		Gosto por crianças		
		Negativa para o exercício de outra profissão		
	Exercício da profissão	Realização pessoal		
		Profissão não atrativa		
		Avaliação do próprio rendimento		
		Negativa em ter dificuldades para ensinar		
Prática pedagógica	Planejamento	Troca de experiências/atividades pontuais		
		Importância e execução do HTPC		
		Organização e execução do planejamento das aulas		
		Critica ao material apostilado		
		Utilização de recursos como sala de informática, biblioteca, televisão, jogos, revistas, jornais, áudio, vídeo, livros didáticos.		
		Utilização de vários métodos de ensino		
		Utilização de atividades adaptadas para os alunos com dificuldades		
		Avaliação dos alunos		
		Limites	Falta de diálogo entre equipe gestora e professores	
	Dificuldade de trabalho em grupo/Falta de união dos professores			
	Dificuldades para ensinar os alunos com diferentes ritmos de aprendizagem			
	Preferencia por aulas mais práticas e menos teóricas evidenciando a complexidade dos conteúdos			
	Falta de tempo para elaborar atividades			
	Dificuldades na prática de sala de aula			
	Dificuldades com o ensino dos conteúdos curriculares			
	Espaço escolar		Condições de trabalho	Problemas de estrutura, espaço e organização da escola.
				Dificuldades para utilizar os recursos de informática disponíveis na escola

		Falta de recursos materiais
Valor moral	(des) motivação	Necessidades de trocas de experiências e colaboração
		Necessidade de ter o reconhecimento do seu trabalho
		Necessidade de transmitir valores positivos
	Desejos	Desejo de estudar mais
		Desejo de ter uma maior participação dos pais na escola
		Desejo de desistir da carreira
		Desejo de não estudar
Formação inicial e continuada / Parceria Universidade e Escola	Formação obtida	Critica a formação inicial que obteve
		Critica aos modelos de formação continuada oferecidos
		Formação na prática
		Quesitos para o desenvolvimento profissional
	Parceria	Parceria Universidade/Escola é positiva, valoriza as trocas e auxilia os professores.
		Importância do PIBID – vivencia prática da profissão
		Falta de participação e gosto pela docência do bolsista PIBID
		Receio inicial ao receber os bolsistas PIBID
		Interesse e abertura para estabelecer parceria

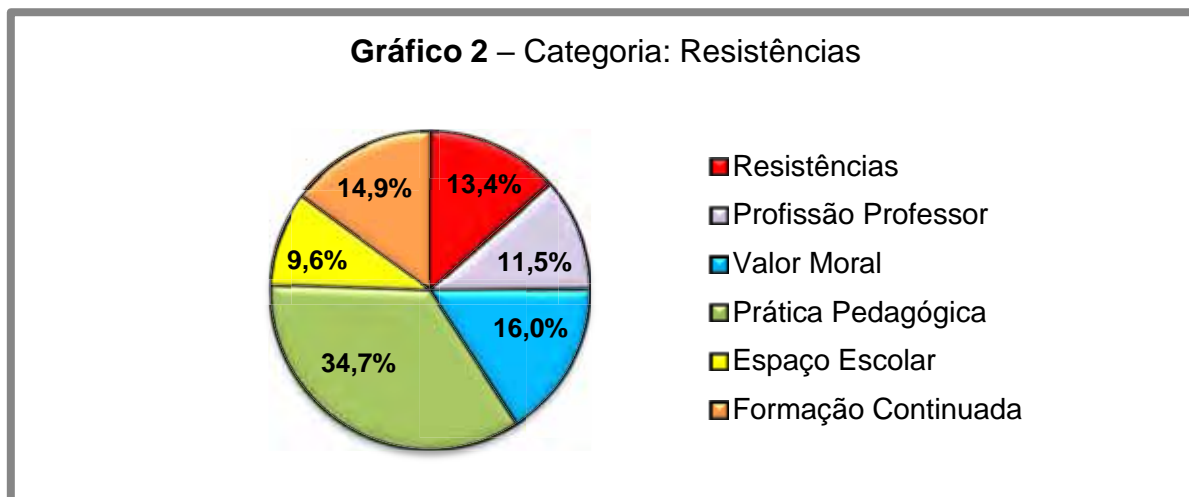
Fonte: Elaboração da própria autora com informação verbal e notas extraídas das entrevistas e caderno de campo.

Após a disposição dos quadros de dados, ao categorizar seguindo a porcentagem adquirida através da somatória total das unidades de frequência dos elementos presentes, pode-se obter dentro dos temas a seguinte estrutura:

Quadro 7 - Categorias de análise

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA
NECESSIDADE PESSOAL	Profissão Professor	Relações cotidianas/Exercício da profissão
	Resistências	Ao pesquisador
	Valor Moral	(des) Motivação/Desejos
NECESSIDADE COLETIVA	Espaço Escolar	Condições de trabalho
	Prática pedagógica	Planejamento/Limites
	Formação Continuada	Formação obtida/Parcerias

Fonte: Elaboração da própria autora com informação verbal e notas extraídas das entrevistas e caderno de campo.



Fonte: Elaboração da própria autora com informação verbal e notas extraídas das entrevistas e caderno de campo.

Os temas estão ligados às categorias, que estão associadas às subcategorias, expressando que as relações cotidianas e o exercício da profissão estão diretamente ligados às questões pessoais e não coletivas, assim como o valor moral com suas (des) motivações e desejos, e as resistências ao pesquisador. Da mesma forma, no outro bloco, o espaço escolar através das condições de trabalho, a prática pedagógica com as questões que envolvem o seu planejamento e limites, e por fim, a formação continuada em seu desenvolvimento e as “possíveis” parcerias, estão relacionadas às necessidades coletivas dos professores. Cabe, porém, ressaltar que as categorias possibilitaram condensar os dados brutos e foram compostas pelos critérios definidos pela homogeneidade de características, entre elas: a fidelidade de permanência em um único grupo de elementos, a adequada atribuição ao campo teórico, a objetividade, evitando possíveis distorções que esbarram na subjetividade do codificador e, por fim, a qualidade das categorias destacando sua produtividade e as hipóteses levantadas.

No decorrer do texto serão apresentadas notas do caderno de campo e transcrições das vozes contidas nas gravações das entrevistas, com o intuito de revelar através das múltiplas fontes e recursos, a compreensão dos fenômenos subjetivos da prática docente, associados aos limites e possibilidades da formação continuada, articulada às necessidades identificadas nos professores e os critérios para o estabelecimento de parcerias envolvendo a Universidade e a Escola, apontando o seu alcance dentro da formação continuada em serviço.

No entanto, para a seção seguinte, será apresentado o local pesquisado abrangendo duas Escolas Municipais de Ensino Fundamental, situadas no interior do

Estado de São Paulo e suas respectivas caracterizações, descrevendo os espaços escolares, apontando sua organização e estrutura, assim como aspectos dos bairros em que se localizam. Tais cenários, segundo nossas inferências, podem contribuir significativamente para o surgimento de necessidades pessoais e coletivas e são de relevância para o estabelecimento de critérios de formação continuada em serviço.

5. O LOCAL PESQUISADO: CARACTERIZANDO AS ESCOLAS PARCEIRAS

Doravante as escolas serão denominadas de Escola X e Escola Y. Primeiramente serão apresentados os aspectos relativos à caracterização das escolas e do seu entorno, juntamente com o perfil dos professores, pois esses aspectos são férteis como fonte de necessidades e apresentam os desafios postos pela realidade escolar e pela dimensão pessoal dos professores. Sendo assim, os apontamentos apresentados na sequência constituem o núcleo deste texto e eles se constituirão no conteúdo de reflexão e inferências sobre as necessidades de formação.

5.1 As escolas

Como explicitado anteriormente, desenvolvi meus estudos de Iniciação Científica nas Escolas X e Y, e conheço parte do corpo docente, visto que uma parcela dos professores, com a mudança de ano, solicita transferência e remanejamento para outras escolas, sendo assim, todo novo ano o corpo de professores recebe novos membros. Assim como há em todo início de ano letivo novos professores, também existem novas situações que surpreendem os professores e os pesquisadores. Tal foi o que aconteceu no início de dois mil e onze (2011), quando as Escolas Municipais adotaram um método apostilado de ensino.

Ao iniciar meu trabalho, retornei às Escolas Parceiras e notei que ambas as comunidades estavam tranquilas, sem muitos acontecimentos importantes ou imprevistos, apenas certo alvoroço quando os alunos trocavam de sala, ao caminharem pelos corredores dispersavam-se, falavam alto e a breve bagunça que surgia era rapidamente controlada pelos agentes escolares e professores. Antes de ser inserida nas salas de aula, foi necessária uma conversa com as direções e coordenações das escolas sobre o envolvimento e desenvolvimento da pesquisa com os professores que recebem em suas salas de aulas os bolsistas do PIBID, com o intuito de facilitar a minha inserção no ambiente da sala de aula e poder ter acesso a uma variedade de dados possíveis de análise²⁰.

²⁰ Notas do caderno de campo elaborado pela autora de 01/08/2011.

A Escola X foi construída no ano de mil novecentos e noventa e cinco (1995) pelo Governo do Estado de São Paulo, passando a funcionar no ano letivo de mil novecentos e noventa e seis (1996). A instituição situa-se na zona sul de um Município da região central do Estado de São Paulo, num loteamento distante do centro da cidade. Este loteamento se apresenta como um local isolado, sem conexões com outros loteamentos ou bairro vizinhos. Caracteriza-se por ruas asfaltadas, com guias e calçadas e suas habitações são feitas de alvenaria e muitas delas inacabadas. A julgar pelos alunos da escola, seus moradores possuem grande dificuldade de acesso a equipamentos culturais, atividades artísticas e de lazer em razão das dificuldades financeiras das famílias.

Próximo ao prédio escolar há um posto de saúde que atende toda comunidade. Outras escolas não são encontradas nos arredores, há apenas uma Escola Municipal de Educação Infantil e uma creche mantida por uma instituição religiosa. No que diz respeito à segurança, não há ronda escolar nessa área, sendo que o bairro não conta com um nível de segurança muito confiável. Quanto ao lazer, há apenas uma praça para atender a comunidade.

A EMEF contém uma sala de informática, uma sala com lousa digital, uma biblioteca, um laboratório de ciências, uma área verde, uma quadra poliesportiva, um campo de futebol, um centro de convivência, pátios arejados, uma cozinha (onde é feita à refeição dos alunos), uma sala para os professores, salas de aula, uma secretaria, uma sala para diretoria e outra para a coordenação e um prédio onde abriga o PEC (Programa de Educação Complementar), que é um programa composto por oficinas de textos, sala de relações, POC (Práticas de Organização Pedagógica) como, reciclagem, higiene, etc., sala de expressão, música, literatura, jogos e tarefas. As crianças que participam do PEC no período da manhã vão para a EMEF no período da tarde e vice-versa.

Já a Escola Y foi uma das primeiras Escolas Municipais da Cidade, passando a funcionar em 1998, embora situada em um bairro de periferia, sua população possui maior acesso ao centro da cidade, facilitando o desenvolvimento de atividades culturais e esportivas, assim como acesso aos hospitais e pronto-socorros. Por ser uma população pertencente à classe média baixa, pequenos centros comerciais, como mercados, farmácias e lojas de vestuários, calçados, artigos diversos, material para construção, postos de combustível e padarias são encontrados facilmente nos arredores da escola.

No entanto, mesmo apresentando uma melhor estrutura, também é possível encontrar famílias em situações precárias.

Esta EMEF conta com três (03) prédios, um para a Educação infantil, um para o Ensino Fundamental I (Ciclo I e II) e um para o Ensino Fundamental II (Ciclo III), uma sala de informática, uma biblioteca, um laboratório de ciências, uma sala de vídeo, e uma cozinha (situados no prédio do Ensino Fundamental I), uma sala com lousa digital (situada no prédio do Ensino Fundamental II), área verde ampla, duas quadras poliesportivas, sendo uma delas coberta, um campo de futebol, um teatro de arena, pátios arejados, duas salas para os professores (uma situada no prédio do Ensino Fundamental I e outra no Fundamental II). Existem salas de aula em todos os prédios, que além de comportarem as aulas de ensino regulares abrigam também o PEC e EJA (Educação de Jovens e Adultos), este fica no prédio onde situa-se o Fundamental I. Além disso, há uma secretaria, uma sala para a direção e outra para a coordenação.

Ambas as escolas atendem alunos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental divididos em ciclos: Ciclo I (1º, 2º e 3º anos), Ciclo II (4º, 5º e 6º anos) e Ciclo III (7º, 8º e 9º anos), sendo que todos os anos são atendidos em um único prédio na Escola X, enquanto na Escola Y, o Ciclo I e II situa-se no prédio principal da escola e o Ciclo III em outro. Cada professor tem o seu Momento Pedagógico (MP), ou seja, as aulas de “janela”, nas quais os alunos realizam as atividades ligadas à disciplina de Educação Física com um professor especialista na área. O MP é destinado para os docentes organizarem suas aulas, suas cadernetas, pastas dos alunos, ajustarem o andamento das aulas e mesmo estudarem, mas percebe-se o seu mau aproveitamento através de conversas paralelas e visitas a espaços cibernéticos destinados às redes sociais. Na sala dos professores contém três mesas grandes, dois computadores com acesso a internet, aparelhos eletrônicos (DVD, rádio, vídeo cassete e ventilador) e eletrodomésticos (micro-ondas e geladeira), uma divisão de armários para cada funcionário, dois banheiros (um masculino e um feminino), janelas grandes que arejam e iluminam o ambiente, enfim, este espaço é utilizado para a realização das atividades no MP e para reunir os professores no período de intervalo (recreio) dos alunos.

As bibliotecas de ambas as escolas são abertas ao atendimento da comunidade em geral, possui mesas, cadeiras, armários e prateleiras com livros diversos e computadores para uso comum. Para o uso escolar, os professores

determinam o conteúdo a ser trabalhado na biblioteca e solicitam - que os agentes educacionais responsáveis façam uma busca sobre o tema a ser desenvolvido, impedindo que os próprios alunos desenvolvam a capacidade de pesquisa. Verifica-se a mesma dinâmica nas salas de informática.

Nota-se que as escolas são bem equipadas, comparando-se a quantidade de alunos e a estrutura apresentada. No entanto, essas escolas deveriam dar condições favoráveis para que os professores pudessem desenvolver suas atividades de forma plena, o que infelizmente não ocorre, e assim, os docentes acabam por esbarrar em situações de ordem organizacional e estrutural que dificultam e limitam o desenvolvimento de suas práticas, evidenciando suas necessidades coletivas. Esta questão será retomada e esclarecida no tópico 6.2.2 referente à categoria Espaço Escolar. Na sequência do texto, dando início a exposição da análise das categorias será apresentado o desenvolvimento da pesquisa, ressaltando os primeiros passos em busca de sua efetiva realização.

6. O DESENVOLVER DA PESQUISA: AS NECESSIDADES PESSOAIS E COLETIVAS

Para iniciar a pesquisa, agendaram-se reuniões com as direções e coordenações de ambas as escolas. Na Escola X, contando com a presença da coordenadora, ficaram decididos os dias e horários em que eu iria acompanhar as professoras, permanecendo na sala em dias da semana diferentes dos bolsistas PIBID, pois ao contatar as professoras, estas acreditavam que a presença de duas pessoas diferentes em sala poderia provocar certa dispersão dos alunos e, com isso, prejudicar o trabalho delas. Cabe registrar que nenhum contratempo e indisposição das professoras na pesquisa foram percebidos, demonstrando que eu seria bem recebida e que os resultados do estudo seriam produtivos.

Na Escola Y, também com a presença das coordenadoras, optou-se por manter a mesma estrutura determinada na Escola X, em que os dados seriam coletados em dias da semana diferentes da participação dos bolsistas PIBID e que agendaríamos uma participação em HTPC com as professoras que seriam os sujeitos da pesquisa, para explicar os objetivos do projeto. Na ocasião da reunião no HTPC, eu tive dificuldades para manter um diálogo com as docentes, pois elas interrompiam a minha fala, tumultuando a reunião. Primeiramente, porque existiam questões anteriores que elas ainda não tinham compreendido, por exemplo, o que era o PIBID, o que os bolsistas realmente precisavam fazer, qual era o papel delas na relação com os bolsistas e assim por diante. Eu, ao responder as questões levantadas pelas professoras presenciei a exaltação de algumas ao dizerem que os bolsistas mais atrapalhavam do que ajudavam e que não viam sentido na participação deles em suas salas de aulas. A reunião foi tensa e eu precisei dizer que ficaria atenta às ações dos bolsistas e que qualquer problema que as professoras tivessem com eles, sendo de qualquer ordem, tinham a liberdade de procurar-me para reclamar, ou mesmo dar sugestões para que o trabalho pudesse melhorar. Sobre o meu projeto, as professoras não levantaram questões, ficando seus questionamentos restritos ao PIBID, mesmo porque a visão que as professoras possuem sobre graduandos em escolas está ligada aos estágios de observação sendo que o PIBID é algo diferente do que estão acostumadas, pois têm o objetivo de incentivar a docência, valorizar o magistério, promover a melhoria na qualidade da educação, e, além disso, articular a integração do ensino superior com o ensino

básico, com a finalidade de consolidar a formação inicial de professores e o aumento da qualidade das ações acadêmicas voltadas às graduações em licenciaturas (BRASIL, 2007). Dados os esclarecimentos necessários, as professoras se acalmaram e ao finalizar a reunião, as coordenadoras disseram que o HTPC foi tranquilo, que elas estão acostumadas com encontros onde a tensão é constante²¹.

Inicialmente, através dos primeiros contatos com as escolas, eu acreditava que os resultados da pesquisa seriam diferentes em cada escola, devido ao comportamento do grupo de professoras escolhidas como sujeitos e o ambiente na qual estavam inseridas. A hipótese inicial caminhava para o fato de que devido às resistências das professoras, na Escola Y a pesquisa poderia encontrar problemas no seu desenvolvimento, enquanto na Escola X, via-se a situação inversa²². No entanto, esta hipótese foi sendo refutada à medida que a pesquisa caminhava e notava-se a situação contrária, pois os sujeitos da Escola X mostravam-se mais resistentes do que os sujeitos da Escola Y.

Ao iniciar efetivamente a coleta de dados no ambiente da sala de aula e por conhecer uma parcela das professoras que seriam os sujeitos da pesquisa, eu sabia que as minhas atitudes e palavras seriam cruciais para que houvesse uma efetiva inserção para algumas e reinserção para outras, mesmo porque, neste momento da pesquisa tinha-se a intenção de desenvolver uma pesquisa-ação e, como se sabe, o estabelecimento dos vínculos (FRANCO, 2005) para o desenvolvimento de uma pesquisa-ação é essencial para que se atinjam bons resultados. Assim, para se perceber as necessidades dos docentes, o pesquisador precisa de um envolvimento com o grupo de professores que está pesquisando e, para isso, é necessário que eles sintam-se seguros para poder relatar suas dificuldades e expor suas necessidades, possibilitando ao pesquisador distinguir os indicadores das necessidades e suas manifestações (GALINDO, 2011). Portanto, existia o receio de que os laços e vínculos estabelecidos anteriormente pudessem ter sofrido algum abalo, mesmo sabendo que não houvesse razões para tal receio. Naquele momento, era importante saber “como pisar no terreno”, pois coerentemente com a concepção de pesquisa-ação colaborativa, assim como para a formação continuada em serviço, é preciso valorizar a cooperação entre ensino e pesquisa (GIOVANNI, 2000) e priorizar diante da maneira como será feita a investigação da prática pedagógica a

²¹ Notas do caderno de campo elaborado pela autora de 03/08/2011.

²² Notas do caderno de campo elaborado pela autora de 03/08/2011.

identificação das necessidades formativas e as ações de parceria, assim como, o compromisso que se formou entre todos os participantes, não só em relação às interpretações e possíveis mudanças na realidade estudada, mas também, no que tange a tomada de decisões dos membros envolvidos, fazendo crescer o respeito entre todos os participantes. Por esta razão, saber prever ou mesmo entender as reações das professoras, valida o esforço de pesquisa focalizando tanto as questões que envolvem as práticas das professoras e ações da escola, quanto às possibilidades e limites encontrados neste tipo de estudo.

Para tanto, na sequência será abordada as temáticas desenvolvidas neste estudo (necessidade pessoal e necessidade coletiva) contemplando as categorias empíricas e suas especificidades.

6.1 Necessidade pessoal

De forma ampla, as necessidades são heterogêneas e se caracterizam de acordo com o contexto social em que se manifestam, ou seja, vida cultural, familiar, pessoal, social, profissional, política e, assim por diante, relacionadas a condições de insatisfação e desprazer de acordo com os padrões estabelecidos e expostos como sinal de normalidade. Elas podem ser conscientes e percebidas pela pessoa, ou inconscientes, em que não são percebidas ou são manifestadas de forma indistinta. Também podem se portar entre o que se quer/deseja e o que se pode ter/espera, destacando que, nem sempre tudo o que se quer ou espera ter pode-se conseguir, evidenciando a bipolaridade entre o desejo e a expectativa (RODRIGUES, et al., 1993; GALINDO, 2011).

Evidentemente as necessidades pessoais ou individuais estão diretamente voltadas à pessoa de cada professor e podem estar associadas aos conflitos presentes na organização das escolas, refletindo sobre as necessidades profissionais. Existem várias maneiras que possibilitam identificar as necessidades, demarcando sua compreensão e extensão, as quais são deliberadas pelos fins e recursos disponíveis, e expostas às alterações de acordo com o julgamento de necessidades oriundo dos métodos e técnicas empregados (GALINDO, 2011). No entanto, é importante destacar que devido ao volume e magnitude que as

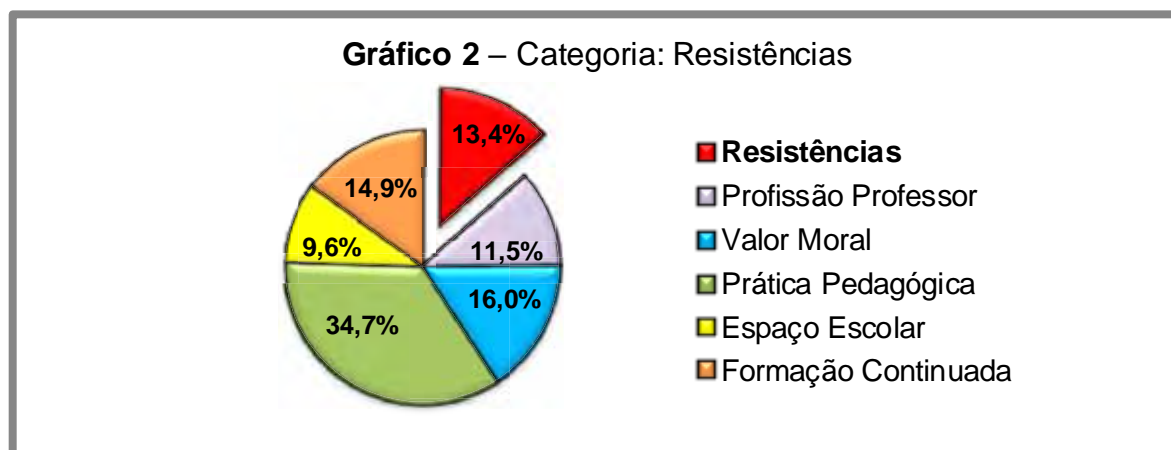
necessidades ostentam e o artifício de sua identificação, existe a dificuldade para indicar uma perspectiva, pois elas se inter-relacionam.

Cabe, porém, destacar que a percepção das necessidades formativas, através da identificação das necessidades pessoais dos professores, permite conhecer suas pretensões, intentos, receios, vontades, frustrações, entre outros, a forma como se constituiu como pessoa e profissional ao longo de sua vida, e também, as lacunas existentes em sua formação profissional. Tais aspectos são importantes para poder pensar e organizar ações que possibilitem amenizar as lacunas existentes em sua formação e orientadas segundo a variedade de necessidades apresentadas pelos sujeitos envolvidos no processo formativo.

Sendo assim, este tema de análise subdividiu-se em três pontos importantes da pesquisa, desencadeando uma frequência maior para os dados que envolvem as resistências encontradas, as questões que submergem da profissão dos professores e do valor ético-moral deles.

6.1.1 Resistências: ao pesquisador

De acordo com a disposição das categorias dentro do tema Necessidade Pessoal, a categoria Resistências apresentou 13,4 % do total de unidades de registros encontradas na totalidade dos dados brutos. Sua composição pode ser visualizada no gráfico e quadro apresentados abaixo, demonstrando a particularidade frequencial da categoria dentro da totalidade das unidades de registros codificadas:



Fonte: Elaboração da própria autora com informação verbal e notas extraídas das entrevistas e caderno de campo.

Quadro 8 – Frequência dos dados da categoria: Resistências

AO PESQUISADOR	FREQUÊNCIA
Receio ao recebê-lo	1,5 %
Preocupação com as suas observações	4,7 %
Situações de assistência/ajuda aos professores	3,6 %
Ao pesquisador no geral	3,6 %
TOTAL	13.4 %

Fonte: Elaboração da própria autora com informação verbal e notas extraídas das entrevistas e caderno de campo.

Nota-se que dos 13,4 % dos registros encontrados nesta categoria, 1,5 % representam o receio das professoras em me receber, 4,7 % expressam a preocupação das professoras em relação as minhas observações, 3,6 % indicam as situações que ajudei as professoras atendendo suas solicitações e 3,6 % demonstram as resistências gerais que sofri, sejam elas dentro das salas de aulas ou nos demais ambientes escolares. No entanto, um trabalho com características que tenham a escola como espaço para a coleta de dados e que envolvem a participação das professoras na tomada de decisões e ações colaborativas, corre o risco de esbarrar em situações que esboçam a imprevisibilidade de reações dos sujeitos, e sua consecução depende de certas garantias para que haja o envolvimento dos participantes nas atividades (MARIN, et al., 2011), tal qual pode ser evidenciada nos constantes questionamentos sobre o PIBID, o meu projeto de pesquisa, minhas reais intenções dentro da escola, entre outras, as propostas de formação continuada em serviço através das ações colaborativas, de parceria entre pesquisador/professor e Universidade/Escola.

Assim como Tura (2003), compartilho da ideia de que os pesquisadores fazem parte do mundo que estudam e que não podem evitar sua interferência no campo e fenômeno investigado, pois lidam “com o que as pessoas dizem, documentam ou reagem em situações de pesquisa”, sendo isto o seu “material de trabalho” (TURA, 2003, p. 186). Deste modo, a variedade de reações sentidas e observadas neste estudo, assim como em outros estudos da área, compõe um vasto material indispensável para se chegar aos objetivos de pesquisa e implicam diretamente nas interpretações e compreensão do objeto em análise. No geral, o pesquisador não controla os efeitos de sua presença no campo investigado, preocupando-se apenas com a qualidade das descrições observadas e da sua reflexão fenomenológica, com o intuito de entender a realidade social estudada e

suas especificidades, através do movimento que se faz do geral (macro) para o particular (micro), ou vice-versa, permitindo situar e validar os indicativos apontados na pesquisa.

As observações nos ambientes escolares, no entanto, induzem a ideia de uma investigação que segue caminhos mais flexíveis, ao mesmo tempo em que a presença do pesquisador como observador destaca as apreensões dos sujeitos envolvidos, devido às obliquidades decorrentes de suas posições teóricas e mesmo uma posição de poder atribuída ao pesquisador (TURA, 2003), exigindo deste, objetividade e subjetividade ao utilizar a observação como instrumento de pesquisa. Nesse sentido, com o andamento da coleta de dados através das observações, as diferenças individuais de cada professora foram surgindo, enfatizando diferenças de atitudes, seja no comportamento ou em relação às competências e saberes pedagógicos, e até mesmo de humor, ressaltados pela impaciência no ensino dos conteúdos curriculares, nas desconfianças quanto à vigília da Equipe Gestora em torno do cumprimento dos planos e metas estabelecidos para o ano letivo e, ao mesmo tempo, a dúvida quanto a minha possível avaliação diante de suas práticas e condutas a serviço do sistema de ensino do Município.

Desde o início da minha inserção nas escolas, precisei responder às indagações das professoras dando sempre o mesmo sentido para as minhas respostas, adaptando outras em função do sujeito e da situação exposta, de acordo com as reações sentidas nos sujeitos, que ora mostravam-se preocupados, ora dispostos a colaborar com as ações de formação, ora eram rudes, arredios e resistentes, ora ignoravam minha presença, ora eram prestativos, afáveis, comunicativos, e assim por diante. Devido à imprevisibilidade de reações dos sujeitos, exigiram-me uma postura firme e segura, mas ao mesmo tempo, amigável, acolhedora, compreensiva e delicada, pois a posição e imagem de poder supostamente atribuídas a mim poderiam gerar situações inusitadas e imprevisíveis. Por inúmeras vezes, fui questionada sobre as minhas reais intenções dentro da escola, a pesquisa realizada e suas conclusões, ressaltando os receios que sentiam quanto à minha presença e minhas conclusões, que poderiam culpabilizá-las pelos problemas educacionais.

No entanto, esclarece-se que não há a pretensão de anular e tão pouco destacar em demasia as reações observadas e sentidas, assim como as necessidades identificadas neste estudo, mesmo porque é através dessas nuances

que os sujeitos se revelam e suas resistências, visualizadas ao longo desta categoria, podem evidenciar a maneira que elas (professoras/sujeitos da pesquisa) têm de dizer/mostrar que elas existem, possuem opiniões e que são tão vítimas do sistema quanto os alunos. O desafio, no entanto, é trabalhar com essa pluralidade de reações, atitudes e diferenças entre os sujeitos, sem que se obtenha um caráter de denúncia e, ao mesmo tempo, buscar a melhor forma de desenvolver a pesquisa sem que essas questões a inviabilizem e que possibilitem trazer um bom retorno e contribuições para o campo da formação de professores.

Algumas das reações observadas nas professoras pesquisadas eram frequentemente identificadas, como a resistência à minha presença, que podia ser sentida como uma obrigação, vista a anuência que eu possuía da direção e da Secretaria Municipal da Educação (SME) para execução de minha pesquisa. Tais resistências eram sentidas principalmente nas professoras que possuíam muitos anos de carreira e a percepção inicial, posteriormente confirmada no decorrer da pesquisa, apontava que a longa experiência as colocava como profissionais “ausentes de necessidades”, mesmo porque nas suas representações, elas acreditavam fielmente nessa inexistência. Ressalta-se que essa ausência de necessidade é desconhecida (inconsciente) pelas professoras e se faz um objeto latente (GALINDO, 2011), apresentando existência própria, porém nulo para elas, o que dificulta o estabelecimento de mecanismos que possibilitem amenizar a apreensão dessa necessidade, mesmo porque a sua “inexistência” para elas, pode estar associada a sua própria cultura e dificultada em função de uma possível censura quanto a sua representação social.

Tal fato pode ser constatado nas notas de caderno de campo da autora transcritas abaixo:

Durante o Momento Pedagógico (MP), a professora Ana Carolina permaneceu no espaço destinado a sala dos professores, digitando receitas de comidas típicas das festas juninas. Relatou que as receitas foram trazidas pelos alunos e que eles iriam digitá-las na sala de informática, mas não foi possível e sendo assim, ela mesma estava digitando para que os alunos pudessem construir nas próximas aulas um caderno de receitas e mostrou a ilustração que os alunos iriam colorir para compor a capa do mesmo. Eu dei-lhe a ideia de construir a capa do caderno com EVA (uma espécie de folha emborrachada) e unir as partes com uma fita ou barbante amarrado.

A professora, mostrando não ligar para o que eu sugeri, ressaltou que a capa seria feita de papel sulfite²³.

Pois bem, duas semanas depois, a professora finalizou o caderno de receitas na aula da disciplina de Artes e para, minha surpresa, a professora confeccionou a capa para o caderno de receitas com EVA, unindo as partes com um grampo popularmente conhecido como “macho e fêmea”, e os alunos o finalizaram colando a figura que coloriram na aula anterior²⁴.

Percebe-se nesse episódio a postura rígida da professora, ignorando a minha presença e mostrando-se resistente, inicialmente negando-se a aceitar minha sugestão e, posteriormente, acatando-a ao dar um acabamento melhor para a composição do caderno de receitas, utilizando grampos ao invés de fitas ou barbantes. Por certo, ela não demonstrou interesse na sugestão, afirmando e ressaltando que já havia feito sua escolha para finalizar a atividade e para não expor uma possível fragilidade diante de uma jovem realizando uma pesquisa acadêmica, na qual poderia ter sua atitude/ação como professora e como sujeito analisadas, ela não poderia deixar escapar qualquer esboço de necessidade, pois afinal ela era uma professora experiente e os professores experientes supõe-se que sabem “como fazer” e “o que fazer” e, portanto, “ausentes de necessidades”.

Enquanto umas resistiam, outras buscavam um maior entrosamento sendo comunicativas, expondo suas necessidades que estavam diretamente ligadas ao novo método de ensino adotado pela Secretaria Municipal de Educação (SME), a falta de estrutura física e material das escolas, suas dificuldades, suas vontades, planos e desejos. Assim, iam vencendo seus medos e receios de ter uma pesquisadora em sua sala de aula. As professoras demonstravam certas diferenças em suas atitudes quanto à minha presença, visto que na Escola X a professora Ana Carolina ao receber-me em sua sala, mostrou possuir uma postura segura de si, ignorando minha presença, enquanto a professora Catarina ao receber-me, demonstrou estar assustada e apreensiva. Por outro lado, tanto a professora Andréia quanto a professora Carla receberam-me com sorrisos, me apresentando para a turma, mas a professora Carla, ao me apresentar, solicitou que eu informasse aos alunos o que estaria fazendo dentro da sala de aula, qual o meu papel como pesquisadora, quantos anos de estudo possuía, o que é a faculdade, o que é uma

²³ Nota do caderno de campo elaborado pela autora, referente à professora Ana Carolina de 16/08/2011.

²⁴ Nota do caderno de campo elaborado pela autora, referente à professora Ana Carolina de 30/08/11.

pós-graduação, e assim por diante. A professora queria que eu chamasse a atenção dos alunos para a necessidade do estudo e da escola. Já a professora Marcela ao receber-me mostrou-se sorridente e receptiva, mas logo enfatizou seu receio quanto às minhas observações, pois naquele dia ela entregaria as folhas referentes às atividades corrigidas para que os alunos organizassem suas pastas e com certeza eles fariam bagunça e falariam alto e ela, por sua vez, chamaria muito a atenção deles e, sendo assim, não era para me preocupar e me assustar com a situação²⁵.

Na Escola Y, a professora Daiane (que pouco tempo depois, entrou de licença e foi substituída pela professora Vanessa), ao receber-me, mostrou-se insegura, mas logo se aproximou pedindo minha ajuda para a impressão de um texto que usaria na aula. Já a professora Luiza recebeu-me com sorrisos e abraços, informando imediatamente o que ela planejou para desenvolver naquela aula. As professoras Maria Helena e Cibele ao me receberem, mostraram-se distantes e inseguras, mas logo foram se aproximando, buscando a interação e o diálogo. Já a professora Aline me surpreendeu em sua recepção, pois na ocasião da participação em HTPC, esta professora levantou a maioria das questões enunciadas, recebendo-me com sorrisos, abraços e aberta ao diálogo, relatando seus planos de aula e seus projetos em andamento, assim como os percalços e desafios encontrados ao longo do ano letivo²⁶.

Percebe-se que cada professora possui uma forma diferente de lidar com as situações que fogem à rotina da escola, receber uma aluna da pós-graduação, colhendo dados para seu trabalho de Mestrado, configura-se como uma situação que enfatiza os medos, receios e inseguranças das professoras, expressas na postura rígida, na distância, na necessidade de diálogo e nas justificativas que apresentam para os fatos e ações ocorridas em sala. Com o passar dos dias e no andamento da pesquisa, nota-se que se esconde atrás da postura rígida da professora Ana Carolina uma pessoa coberta de receios e medos de perder seu lugar de destaque dentro da hierarquia existente entre as professoras da instituição onde exerce sua função como educadora. Nota-se que a professora Daiane antes de pedir qualquer ajuda me pede desculpas por pedir-me um favor e a necessidade que a professora Carla possui em ressaltar os valores éticos e morais, a importância do estudo e a boa educação aos seus alunos, tratando todos na comunidade escolar

²⁵ Notas do caderno de campo elaborado pela autora de agosto de 2011.

²⁶ Notas do caderno de campo elaborado pela autora de agosto de 2011.

com respeito e admiração, enfatizando que essas questões fazem parte de suas configurações como pessoas e que devem ser o alicerce da educação. Da mesma forma, observa-se a interação e felicidade na qual se envolve a professora Aline nas atividades desenvolvidas na escola, desde comemorações as datas festivas até projetos previstos no Projeto Político e Pedagógico (PPP) da Instituição. As justificativas da professora Maria Helena quanto as suas ações em sala de aula, em relação ao porque que passa alguns textos na lousa, o porquê que usa caderno de caligrafia e o porquê que raramente trabalha com o material adotado pela Secretaria Municipal de Educação, enfatiza o seu receio de ser mal interpretada e compreendida, e por não ter clareza quanto aos pressupostos teóricos que compartilho em meu estudo.

A professora Maria Helena relatou que algumas pessoas são contra passar lições na lousa para os alunos copiarem e ela era uma dessas pessoas. Quando lecionou no quarto ano, percebeu que os alunos não conseguiam transpor de plano, principalmente, passar do livro para o caderno. Visto isto, ela decidiu, ministrando aulas para o segundo ano, que é necessário “às vezes”, pedir para os alunos copiarem da lousa ou do livro algum texto para suprir essa dificuldade de leitura e escrita. No entanto, eu percebi que a professora me procurou para contar-me isto, porque achou que eu poderia critica-la por passar o texto (uma lenda) na lousa e por isso sentiu a necessidade me contar o porquê daquela decisão e prática de ensino, pois afinal eu estava iniciando o trabalho de pesquisa²⁷.

Por outro lado, a resistência das professoras à minha presença e proposta de colaboração, enfatizam necessidades em superar a aversão a qualquer tipo de avaliação sobre seus trabalhos, a negativa em ter que acolher em sua sala sujeitos que não pertencem à escola, ter que aceitar sugestões desse alguém e o desejo de se ver livre dessa pessoa.

Quando eu chego às salas de aula, procuro uma carteira no fundo da sala para poder me acomodar e não atrapalhar o andamento das atividades desenvolvidas na aula e quando não há carteiras vazias ao fundo, as professoras têm o habito de imediatamente reorganizar os alunos nas fileiras com carteiras vagas, mas percebe-se que a professora Ana Carolina não se importa em arrumar um espaço para eu me sentar, podendo inferir que minha presença não é necessária. Quando eu cheguei à sala de aula, os alunos já estavam acomodados em suas carteiras e havia apenas três carteiras vazias, sendo a primeira e segunda carteira da fileira central e a primeira carteira da fileira localizada próxima a porta de entrada; ao se

²⁷ Notas do caderno de campo elaborado pela autora de 23/08/2011.

deparar com tal exposição da sala, eu aguardei uma possível reação da professora que por sua vez, nada fez, deixando-me sem lugar para sentar. Por conhecer a forma como a professora agia normalmente, pode-se inferir que como não havia lugar para eu sentar, poderia ir embora, mas a eu peguei uma das cadeiras vagas e sentei-me no fundo da sala²⁸.

Esses apontamentos somados à hierarquia que existe entre as professoras dentro das escolas, associados às questões de sua personalidade e a forma como agem, indicam que atrás de suas posturas rígidas e seguras, se esconde uma pessoa (uma mulher) coberta de receios e medos de ser mal interpretada e culpabilizada pelos problemas que envolvem o aprendizado dos alunos, entre outros. Por outro lado, cabe lembrar que por muito tempo os professores foram compreendidos pelos teóricos da Educação como seres abstratos e homogêneos, e o exercício da função pedagógica era visto como uma mera instrumentalização, afastando a pesquisa acadêmica da prática dos professores e, conseqüentemente, desvalorizando o conhecimento desses profissionais (GATTI, 1996). Além disso, uma parcela razoável de pesquisadores realiza seus estudos dentro da comunidade escolar, insere-se nas salas de aula, coleta os dados necessários e deixa os professores sem o devido retorno dos resultados, uma vez que acabam destinando suas descobertas às bibliotecas. Manifestações como as abaixo refletem bem o ânimo das professoras para pesquisas com esse caráter:

Já estou cansada desse povo da universidade que só vem na escola observar e não ajuda em nada [...]²⁹.

A gente quando deixa a universidade vir aqui, na sala da gente é porque a gente quer saber... o que é que vai ajudar a gente, entendeu?... [...] A gente fica esperando a ajuda [...] Assim, o que pode melhorar... tanto a escola, como na classe da gente, sobre tal aluno [...] Já fizeram essa pesquisa aqui... trabalhos individuais com alunos e com relação a prática... a gente não teve resultados[...] teve uma vez que a professora [...]... não sei se você conhece ela... uma vez um aluno dela, pediu para fazer um trabalho, aí eu deixei, aí eu fiquei o ano todo... “o [...], o menino foi lá e sumiu, não me trouxe os resultados. [...]Mas não veio, mesmo eu falando com ela... é isso que falta... É legal, eu adoro! Acho válido trazer a Universidade para dentro da escola, porque querendo ou não, eu acho que o pessoal da faculdade esta longe... mesmo os professores, os teóricos, estão bem longe da sala de aula³⁰.

²⁸ Nota do caderno de campo elaborado pela autora, referente à professora Ana Carolina de 08/11/2011.

²⁹ Nota do caderno de campo elaborado pela autora, referente à professora Marcela de 22/11/2011.

³⁰ Informação verbal extraída da entrevista referente à professora Maria Helena em 23/11/2011.

No entanto, como já mencionado anteriormente, é justamente esse afastamento das pesquisas acadêmicas em torno dos problemas que os professores enfrentam no cotidiano de suas salas de aula que os afasta da teorização. Portanto, isso pode ser um dos motivos para quais as professoras esboçam tamanha resistência a minha presença, por julgar tanto a minha presença como minha pesquisa em si, algo desnecessário e pouco expressivo em relação à resolução das situações problemáticas enfrentadas por elas cotidianamente no ambiente escolar. E, no entanto, por estarem acostumadas com os vieses arraigados por muito tempo nos ambientes escolares e que estão inseridos em questões mais amplas como as especificidades das Instituições Escolares, que são regidas por mecanismos intensos (leis, decretos e demais formas de fiscalização oriundas das Secretarias de Educação) regulando a prática pedagógica (TURA, 2003) em torno do cumprimento de planos e metas, acabam enquadrando as professoras como meras funcionárias da Educação, deixando à deriva suas reais necessidades e garantias de um ensino expressivo e de qualidade para todos. Sendo assim, por mais que os pesquisadores redirecionem o foco de análise e se aproximem dos professores e da realidade cotidiana deles, quem vem de fora da escola, como eu, acaba sendo associado a um representante da administração (supervisor) que veio apenas para inspecionar e avaliar o seu trabalho.

Desse modo, quando uma investigação é iniciada no ambiente escolar, os sujeitos começam a elaborar uma interpretação sobre a presença constante do pesquisador dentro da escola e mais especificamente, na sala de aula. Essa presença, mesmo que incômoda, exige dos professores a abertura de um espaço em suas rotinas para acolhê-lo e a maneira como eles realizam essa tarefa dentro da escola, pode revelar a forma como eles enxergam o mundo, o cenário em que exercem a função pedagógica e a si mesmo, como pessoas e profissionais (CARVALHO, 2003). Por essa razão, identificar a forma como os professores elaboraram a presença do pesquisador em campo, pode indicar traços de como as propostas de formação continuada que envolva a participação/colaboração do pesquisador como formador devam ser elaboradas.

Nesse sentido, com o passar dos dias em campo, fui identificada pelas professoras como a “chefe” dos bolsistas PIBID dentro da escola e talvez, essa identidade tenha sido atribuída a mim pelo fato de ter assumido o papel de amenizar

ou mesmo resolver as possíveis divergências entre as professoras e os bolsistas, principalmente quanto às suas dúvidas a respeito da funcionalidade do PIBID e o papel dos bolsistas em suas salas de aula. Essa identidade, no entanto, não me desagradava, muito pelo contrário, eu considerava este papel como um aprendizado, afinal, até mesmo os bolsistas me viam desta forma. Embora eles mantivessem certo distanciamento, algo bem marcado pelo limite entre a graduação e a pós-graduação, que os fazia ter uma relação de subordinação comigo, existia confiança quanto às minhas opiniões e orientações a respeito do manejo das atividades realizadas e o trato aos professores. Também, existia a visão de “autoridade intelectual” perante as professoras, que não pode ser descartada, visto que eu era tratada como a “moça da UNESP” e assim como relata Carvalho (2003, p.211), ser vista desta forma me incomodava, pois a reação dos sujeitos “sugeria principalmente rejeição, exterioridade e desconfiança, mesclados à inveja, insegurança e admiração”:

Meu sonho é cursar uma pós-graduação e dar aulas na graduação. Eu ensinaria para os alunos os problemas da sala de aula³¹.

Meu filho faz doutorado na Federal, ele é muito inteligente... preciso começar a estudar, porque o ano que vem quero fazer mestrado lá... o problema é que estou sem tempo³².

Você é a moça da UNESP? [...] Se você pensa que vai vir na minha aula, ficar sentada lá no fundo me observando e não me ajudar em nada, você pode ficar lá na UNESP³³.

Traz alguma coisa para eu ler... quero saber o que vocês andam lendo... não vai me ajudar, mas... traz alguma coisa³⁴.

Essas identidades atribuídas a mim e ressaltadas pela mescla de inúmeras reações e sentimentos, enfatizam a visão que as professoras possuem quanto à presença de estranhos na escola e o quanto estão mergulhadas em um padrão escolar cercado de cobranças e avaliações de suas práticas. Ao mesmo tempo em que afirmam a superioridade da prática perante a teoria, destacam a ausência de tempo para se dedicar aos estudos e ironizam a leitura de textos da área ao

³¹ Nota do caderno de campo elaborado pela autora, referente à professora Carla em agosto de 2011.

³² Nota do caderno de campo elaborado pela da autora, referente à professora Maria Helena em agosto de 2011.

³³ Nota do caderno de campo elaborado pela autora, referente à professora Marcela de 03/08/2011.

³⁴ Nota do caderno de campo elaborado pela autora, referente à professora Marcela de 17/08/2011.

ressaltar a impotência das teorias quanto à resolução das situações problemáticas enfrentadas na sala de aula.

As resistências como categoria enquadrada nas necessidades pessoais estão relacionadas a fatores como tempo de serviço, formação inicial e outros fatores conformadores da experiência nas suas atividades. Para se poder analisar as influências de tais fatores, exibimos nos quadros abaixo as especificações quanto ao perfil das professoras, indicando a sua formação inicial (Magistério, Graduação e Pós-graduação), o tempo no exercício da carreira docente e as reações das professoras frente ao desenvolvimento da pesquisa e a minha presença na escola e mais especificamente dentro das salas de aulas, e também, a relação entre o tempo de experiência na função pedagógica e as reações de assistência e resistência encontradas no decorrer da pesquisa.

Quadro 9a- Perfil dos sujeitos: Relação entre Formação, Tempo na docência e Reação à pesquisa.

SUJEITO	FORMAÇÃO INICIAL	TEMPO NA DOCÊNCIA	REAÇÃO	
			Parceria	Assistência / Resistência
Aline	Magistério Pedagogia (cursando)	11 anos	Não	Sim
Ana Carolina	Pedagogia Psicopedagogia	11 anos	Não	Sim
Andréia	Magistério Ciências Sociais Psicopedagogia	14 anos	Não	Sim
Carla	Pedagogia	8 anos	Sim	Não
Catarina	Magistério Pedagogia Cidadã Psicopedagogia	36 anos	Não	Sim
Cibele	Magistério Pedagogia Psicopedagogia	14 anos	Sim	Não
Luiza	Magistério Serviço Social Pedagogia Cidadã Festão Escolar	22 anos	Não	Sim
Marcela	Magistério Pedagogia Cidadã	20 anos	Não	Sim
Maria Helena	Magistério Pedagogia Gestão Escolar	13 anos	Sim	Não
Vanessa	Magistério Pedagogia	40 anos	Não	Sim

Fonte: Elaboração da própria autora com informação verbal e notas extraídas das entrevistas e caderno de campo.

Quadro 9b – Nível de formação dos sujeitos

FORMAÇÃO	NUMERO DE SUJEITOS
Magistério	7
Pedagogia	5
Pedagogia (cursando)	1
Pedagogia Cidadã	3
Outra Graduação	2
Pós-Graduação	6

Fonte: Elaboração da própria autora com informação verbal e notas extraídas das entrevistas e caderno de campo.

Quadro 9c – Perfil dos sujeitos em relação ao tempo de experiência na docência e a reação à pesquisa

EXPERIÊNCIA	REAÇÃO	
	Parceria	Assistência / Resistência
Até 10 anos	1	0
De 11 a 20 anos	2	4
Mais de 21 anos	0	3

Fonte: Elaboração da própria autora com informação verbal e notas extraídas das entrevistas e caderno de campo.

Ao observar os quadros, percebe-se que as professoras possuem a formação necessária para o exercício pedagógico nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo considerável o nível de pós-graduações (*Lato Sensu*) que elas apresentam, sendo quatro (04) em Psicopedagogia e duas (02) em Gestão Escolar. Isto pode indicar que as professoras não estão satisfeitas em obter apenas o curso de graduação e procuram nos cursos de pós-graduação oportunidades para ampliar seus conhecimentos e encontrar respostas para suprir certas lacunas existentes na formação inicial. Outra razão está no fato que para não se tornar uma profissional defasada neste mundo de constantes mudanças e em busca de promoções salariais através dos planos de carreira, as professoras buscam novas titulações.

Nota-se também, que das dez (10) professoras pesquisadas, sete (07) indicam sinais de resistência, sendo que quatro delas (04) possuem mais de quinze (15) anos de carreira, são professoras experientes e prestes a se aposentarem, e três (03) professoras possuem menos de quinze (15) anos de carreira e são

professoras jovens. No entanto, as professoras que possuem mais experiência apresentam uma disposição menor para o envolvimento com novos desafios e processos de mudanças, apresentando dificuldades para lidar com situações que fogem ao seu hábito natural de trabalho, como por exemplo, lidar com as TIC (Tecnologia de Informação e Comunicação) presentes no cotidiano das escolas e da vida dos alunos. Pode-se citar também, o método apostilado de ensino adotado pela Secretaria Municipal de Educação, que exige das professoras uma reflexão maior sobre o processo de ensino e aprendizagem, rompendo com as velhas práticas e posturas já cristalizadas pelo tempo de exercício na função.

No entanto, ao referendar a maturação temporal de vida dos professores proposto por Hubermam (2000) destacando os ciclos da docência, espera-se que as professoras com mais experiência e beirando a aposentadoria apresentem tais características, demonstrando o distanciamento afetivo, a diminuição das expectativas, a falta de investimento na profissão, o aumento da confiança, o conservadorismo e a rigidez quanto ao exercício da função e as práticas pedagógicas. Enquanto que nas professoras jovens, espera-se que apresentem um perfil contrário, indicando que por terem menos tempo de carreira estão propensas a aceitar com maior facilidade as inovações e se adaptar a elas, explorando as novas possibilidades. Sendo assim, as três professoras jovens que demonstram resistência, poderiam aceitar minha presença em suas salas de aula e as ações propostas pelo meu trabalho com maior facilidade, porém nota-se que elas apresentam características parecidas com as professoras que possuem mais experiência, podendo estar associadas ao desgaste que as tensões, problemas e ocorrências do cotidiano escolar provocam nelas. Mesmo destacando que as fases propostas por Hubermam (2000) não esboçam linearidade e ofereçam morada para as necessidades formativas, que estão estreitamente ligadas ao desenvolvimento dos professores, pode-se inferir que os ciclos da docência apresentados pelo autor podem atualmente apresentar possíveis alterações em sua configuração, provenientes talvez das diversas necessidades sentidas ou não pelos professores, expostas nas suas variadas dimensões e referidas nas dificuldades que os docentes enfrentam em cada uma das fases.

A falta de expectativa, o distanciamento afetivo, o conservadorismo dos padrões adquiridos ao longo do exercício da função pedagógica e mesmo a diminuição no investimento da carreira, podem ser uma das razões pela qual o meu

aceite em suas salas de aula tenha sido sob a forma de assistência para a resolução das situações problemáticas existentes no cotidiano, as quais as professoras não conseguem resolver. Por exemplo, as situações que envolvem os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos, aqueles que apresentam maiores dificuldades são considerados “os problemas” das professoras e expressões como: “Não sei mais o que faço com você! Acho que vou te rifar!”³⁵ são frequentemente ouvidas e como meu trabalho inicial de pesquisa possuía uma proposta de parceria, fui colocada como uma assistente/ajudante para a resolução dessas questões.

Pode-se visualizar o mencionado nas notas do caderno de campo expostas abaixo:

Como a professora Marcela só aceita a minha presença em sua sala, caso eu ajude com as intervenções em relação a um determinado aluno que apresenta dificuldades para aprender, eu levei algumas atividades com a letra F para trabalhar com este aluno, de acordo com o que a professora havia solicitado. Não contei com a colaboração da professora para a organização e aplicação das atividades. O aluno ficou muito contente quando viu que eu havia levado algumas atividades para trabalhar com ele. A professora parece que também gostou, pode-se inferir que em sua cabeça surgiam pensamentos como “até que enfim ela me ajudou”, ou seja, até que enfim uma pesquisadora notou suas dificuldades e não ficou no canto da sala apenas observando³⁶.

A professora Luiza solicitou que eu realizasse uma sondagem com os alunos, pois alegou não ter um tempo extra para realizar a mesma e propor intervenções. Desde o começo do ano ela vem realizando varias sondagens e na ultima, dois alunos apontaram estar silábicos sem valor sonoro e outros dois, silábicos com valor sonoro. Sendo assim, ela queria que após a realização da sondagem eu sugerisse algumas intervenções para o avanço na alfabetização desses alunos. Ao atender sua solicitação, a professora não deixou que eu realizasse a sondagem dentro da sala de aula, simplesmente pediu para que me dirigisse com os alunos para outra sala³⁷.

Nas notas, percebe-se a situação de assistência/ajuda, onde há uma solicitação voltada à alfabetização de alunos com dificuldades para avançar no aprendizado da leitura e escrita, em que eu elaborei e apliquei sozinha a atividade desenvolvida. Na segunda, verifica-se que a professora não me deixava trabalhar com os alunos dentro da sala de aula indicando que receava ter suas práticas

³⁵ Nota do caderno de campo elaborado pela autora, referente à professora Andréia de 06/10/11.

³⁶ Nota do caderno de campo elaborado pela autora, referente à professora Marcela de 26/10/11.

³⁷ Notas do caderno de campo elaborado pela autora, referentes à professora Luiza de agosto e setembro de 2011.

avaliadas, mesmo porque, raramente me deixava observar suas aulas, sempre solicitando que eu ensinasse os alunos fora de sua sala de aula. Tais apontamentos indicam que a ação de colaboração/parceria na visão das professoras está relacionada apenas à concentração de esforços do pesquisador, com o intuito de que este suprima os percalços existentes no cotidiano das salas de aula e na qual, as professoras não conseguem resolver.

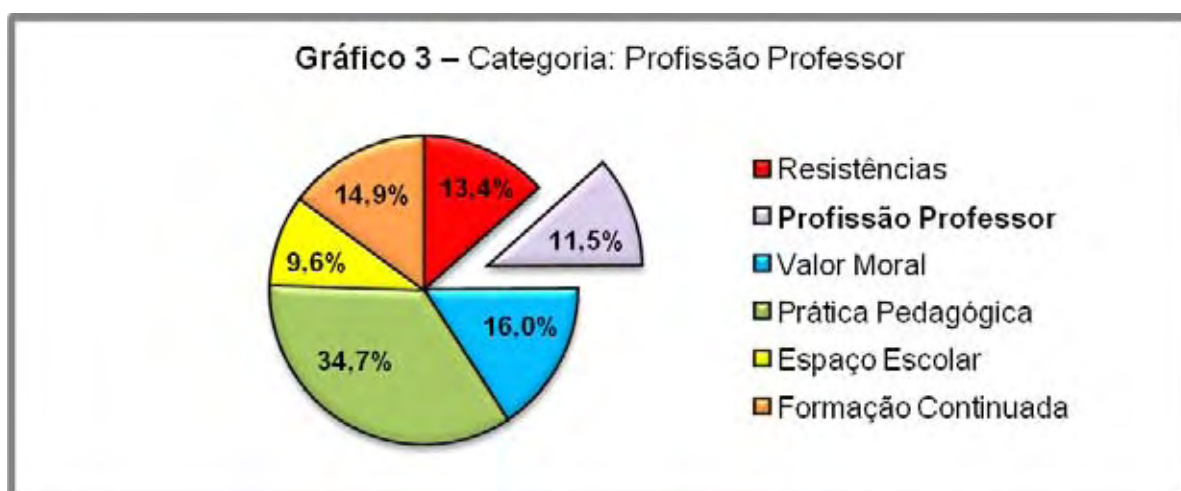
Sendo assim, em síntese, devido aos apontamentos e cuidados destacados ao longo desta categoria, principalmente em relação à minha postura e linguagem adequadas dentro das escolas e ao trato com as professoras, demais funcionários e alunos, ressalto que foram fundamentais para manter-me próxima dos sujeitos e inserida no contexto pesquisado sem causar grande repercussão e com o tempo, passar despercebida pelos corredores, como se fizesse parte daquele contexto. Assim, acredito que a minha “estrangeirice” dentro das escolas não tenha sido de todo ruim, pois ela me permitiu ver as especificidades das professoras e dos ambientes escolares com maior precisão, devido ao fato de que minha presença rotineira pelos corredores se tornou praticamente invisível aos olhos dos sujeitos à medida que diminuía a distância entre a figura de pesquisadora (autoridade, oriunda da Universidade, avaliadora das práticas, etc.) e a figura comum (confidente, compreensiva, amiga, assistente para os assuntos da sala de aula, etc.) atribuída a minha pessoa. Desta forma, pude aos poucos ir percebendo as particularidades do cotidiano das instituições, as emoções dos sujeitos e a abundância de informações, assim como as hierarquias presentes e as necessidades conscientes e inconscientes das professoras.

Portanto, as resistências observadas e sentidas durante o percurso deste estudo expressam a importância de aproximar os professores das pesquisas, modificando os rótulos que eles possuem quanto aos pesquisadores. Para que haja as ações de formação continuada em serviço, com o apoio e colaboração da Universidade, sem que se esbarre nos receios, nos medos, nas oposições às inovações e nas situações de desconfiança em torno das observações, causando incômodo no observado e não raro, também no observador, elas precisam ser pensadas e analisadas como um critério essencial para se estabelecer relações de parceria, com o intuito de prover aos professores uma formação continuada condizente com suas reais necessidades e que aconteça no seu próprio local de trabalho.

Para o t3pico seguinte, ser3 aboradada a categoria Profiss3o Professor, atrav3 das rela33es cotidianas e o exerc3cio da profiss3o, ressaltando como se tornaram professores, os motivos para escolha da profiss3o e as rela33es entre os pares de profiss3o.

6.1.2 Profiss3o professor: as rela33es cotidianas e o exerc3cio da profiss3o

De acordo com a disposi33o das categorias dentro do tema Necessidade Pessoal, a categoria Profiss3o Professor apresentou 11,5 % do total de unidades de registros encontradas na totalidade dos dados brutos. Sua composi33o pode ser visualizada no gr3fico e quadro apresentados abaixo, demonstrando a particularidade frequ3ncial da categoria dentro da totalidade das unidades de registros codificadas:



Fonte: Elabora33o da pr3pria autora com informa33o verbal e notas extra3das das entrevistas e caderno de campo.

Quadro 10 – Frequência dos dados da categoria: profissão professor

GOSTO/ESCOLHA PELA PROFISSÃO / EXERCÍCIO DA PROFISSÃO	FREQUÊNCIA
Gosto pela profissão no geral	3,6 %
Incentivo dos pais para a escolha	0,2 %
Gosto por crianças	0,4 %
Negativa para o exercício de outra profissão	1,5 %
Realização pessoal	1,1 %
Profissão não atrativa	0,6 %
Avaliação do próprio rendimento	2,3 %
Negativa em ter dificuldades para ensinar	1,7 %
TOTAL	11,5 %

Fonte: Elaboração da própria autora com informação verbal e notas extraídas das entrevistas e caderno de campo.

Nota-se que dentro dos 11,5% dos registros codificados encontrados nesta categoria, 3,6% representam o gosto pela profissão no geral, 0,2% indicam que a escolha da profissão foi incentivada pelos pais, 0,4% a escolha se deu pelo gosto em lidar com crianças, 1,5% enfatizam a negativa para o exercício de outra profissão, 1,1% destacam a escolha da profissão como uma realização pessoal, 0,6% expressam a não atratividade da profissão, 2,3% ressaltam que as docentes se consideram boas professoras e 1,7% realçam que as professoras não acreditam que possuem dificuldades para ensinar. Esta categoria se agrega à forma como cada sujeito se tornou professor, os caminhos percorridos e os motivos que o levaram a exercer esta profissão, e também associado, ao ambiente escolar, à comunidade onde é situada a escola, à identificação com a escola e sua clientela, e às relações entre os pares de profissão que serão relatados no decorrer do texto e das demais categorias.

Os dados obtidos demonstram que a escolha pela profissão docente mostra-se como uma segunda opção, sofrendo influência da família, amigos, falta de oportunidades no acesso em outro curso superior e a necessidade de ingresso no mercado do trabalho. Tais apontamentos podem ser visualizados no decorrer do texto, através das descrições obtidas no interior das escolas pesquisadas.

Durante o transcorrer do curso de Magistério e/ou Pedagogia, as professoras percebem e reconhecem a beleza da área educacional como provedora da transmissão do conhecimento, mas enfatizam a desilusão adquirida com os anos de exercício na profissão, fazendo com que elas não acreditem mais nos seus próprios

ideais e valores educacionais e por finalizar, não acreditem mais na Educação. A insatisfação com a profissão também se mostra recorrente e escondida entre “os dizeres” e “os fazeres” das professoras; observa-se que respondem negativamente ao serem questionadas sobre uma possível mudança de profissão, mas ao longo de suas respostas notam-se as frustrações com a carreira e o desejo de exercer outra função, sentem-se inseguras para abandonar a carreira devido a todos os anos de dedicação e estudo. O início de algo novo, depois de um longo período na profissão as faz desistir de sonhos e desejos que poderiam vir a realizar-se no exercício de outra profissão³⁸.

O relato abaixo, retirado das entrevistas, exemplifica o exposto e enfatiza a negativa pela profissão docente:

Olha... Antes de entrar no Magistério eu até pensei em Farmácia, mas eu acho que não tem nada a ver comigo também (grifo da autora). Eu acho que teria que ser algum curso para o lado das humanas mesmo. Eu acho que tá bom, tá perfeito³⁹.

Percebe-se na resposta da professora ao ser questionada se gostaria de exercer outra profissão um “também” (propositadamente grifado para facilitar sua visualização), podendo indicar que ela pensou em cursar a graduação em Farmácia, mas optou pelo Magistério e hoje acredita que ambas as profissões não combinam com o seu jeito de ser. O “também”, que em sua fala soa como o término de um pensamento, enfatiza e ao mesmo tempo revela sua insatisfação, expondo no decorrer de sua fala que tudo seria perfeito se tivesse cursado outra graduação no campo das Humanidades e ressaltando que fez a escolha errada. A fala espontânea da professora ressalta a sua vontade, expressando o que viveu e o que verdadeiramente sentiu e sente; já o uso constante do “eu” exprime o seu próprio sistema de pensamento e insinua a proximidade entre a linguagem e os meios de expressão (BARDIN, 2011, p.94), resguardando a mensagem para além da superficialidade de sua compreensão. Para Laurence Bardin (p.94, 2011):

Qualquer pessoa que faça entrevistas conhece a riqueza desta fala, a sua singularidade individual, mas também a aparência por vezes tortuosa, contraditória “com buracos”, com digressões incompreensíveis, negações incomodas, recuos, atalhos, saídas, fugazes ou clarezas enganadoras. Discurso marcado pela

³⁸ Entrevistas realizadas de novembro a dezembro de 2011.

³⁹ Informação verbal extraída da entrevista referente à professora Cibele de 21/11/2011.

multidimensionalidade das significações exprimidas pela sobredeterminação de algumas palavras ou fins de frases. Uma entrevista é em muitos casos, polifônica.

Quando questionadas se se consideram boas professoras, a resposta obtida é unânime para o “sim”, acreditam que ensinam todos os alunos e que suas aulas e práticas de sala de aula são realmente boas. Por outro lado, logo após assumirem serem boas professoras, demonstram assumir suas falhas, indicando traços da modéstia existente em seus valores morais. Por outro lado, ao mesmo tempo em que assumem ter falhas e se consideram boas professoras, enfatizam a insegurança ao afirmarem essa condição, pois as falhas mostram-se verdadeiras e elas sabem, mesmo que inconscientemente, que estas existem⁴⁰.

Frente aos dados obtidos, notam-se na Escola X situações que perpassam pelo bairro onde está situada, a identificação das professoras com a clientela assistida pela instituição, o juízo de valores e as resistências das professoras e seus pares de profissão. No entanto, a falta de identificação das professoras com a unidade escolar e a clientela assistida por ela, configura-se como um dado importante, visto que das cinco professoras pesquisadas da Escola X, nenhuma delas reside no bairro onde a escola se localiza, sendo suas residências distantes dali e em bairros cuja infraestrutura atende às necessidades gerais de sua população. Nota-se no dia-a-dia desta escola certa hierarquia entre as professoras, procedentes das ações e comportamentos vinculados à Equipe Gestora, para quem o grupo de professoras pesquisadas configura-se como atrizes fundamentais no cenário que envolve a dinâmica estabelecida nos anos iniciais entre a direção, coordenação e professoras.

Convivendo diariamente com toda comunidade escolar, comecei a notar certa diferença entre “o que se diz fazer” e “o que se faz realmente”. Tudo começa na figura da diretora que se diz presente na escola todos os dias, quando na verdade são raras às vezes em que sua presença é notada; devido aos inúmeros compromissos e licenças adquiridas, a direção da Instituição fica a cargo da Vice-diretora. Se por um lado, sua ausência seja constantemente observada, por outro lado, mesmo ausente, sua voz e discurso imperam nas atitudes das professoras e criam uma curiosa dinâmica que atravessa as portas das salas de aula e influencia as ações de cada uma delas. Em seu discurso, percebe-se certa valorização das

⁴⁰ Entrevistas realizadas de novembro e dezembro de 2011.

ações educativas e práticas pedagógicas da professora Ana Carolina e o contrário em relação à professora Carla, utilizando frases como: “[...] não sei o que faço com a Carla [...] está sempre atrasada [...] a Ana Carolina é minha melhor professora... [...] ela é ótima!”⁴¹.

Em torno deste cenário, criado pela assimetria de valorização de uma professora em relação à outra, as demais professoras organizam sua rotina dentro e fora da sala de aula. Primeiramente, cabe informar que para a direção da escola um bom professor é aquele que consegue cumprir o Planejamento Escolar, organizado de acordo com os conteúdos a serem estudados e os dias letivos disponíveis para sua realização e ensino. Por outro lado, o mau professor é aquele que não consegue cumpri-lo dentro do tempo determinado, atrasando o ensino dos conteúdos. A partir disso, percebesse que a docente Ana Carolina, aos olhos da direção, por cumprir o Planejamento, torna-se uma boa professora e a docente Carla, por não cumpri-lo, é vista como uma má professora.

Cabe porém ressaltar que ambas as professoras possuem em suas salas uma média de vinte (20) alunos, que apresentam diferentes ritmos de aprendizagem, sendo que uns aprendem facilmente e outros necessitam de um tempo maior para compreender o conteúdo ensinado ou, mesmo, uma maior atenção por parte delas. A professora Ana Carolina mostra-se inicialmente empenhada no ensino dos conteúdos aos diferentes alunos, mas logo, vê-se pressionada pelo tempo e, para cumprir o Planejamento Escolar, deixa os alunos que apresentam dificuldades para o entendimento dos conteúdos curriculares à deriva, priorizando os alunos que apresentam um bom rendimento escolar. Já a professora Carla, mostra-se não se importar com o tempo e o atraso no ensino dos conteúdos e atividades diárias, pois anseia que todos os alunos, mesmo apresentando diferentes ritmos de aprendizado, possam instruir-se através da compreensão dos assuntos estudados.

Tendo as docentes Ana Carolina e Carla, segundo a direção, como modelos de como ser uma boa e má professora, cabe aos pares de profissão decidir qual modelo irão seguir. A professora Andréia, por sua vez, apresenta dificuldades para ensinar determinados conteúdos, principalmente os relacionados ao ensino das diferentes operações matemáticas. Nota-se que ela optou pelo modelo de boa professora, pois suas atitudes e ações diárias são determinadas pela aprovação da

⁴¹ Nota do caderno de campo elaborado pela autora de 02/08/11.

professora Ana Carolina, ou seja, as propostas de atividades e o planejamento das suas ações pensadas e organizadas, só serão efetivamente executados depois do aval da colega, caso contrário, todas as ações que ela planejou e sentiu a necessidade de realizar são deixadas de lado, configurando-se como uma professora que não possui autonomia para tomada de decisões e segurança quanto as suas práticas e ações pedagógicas, ficando à mercê da outra. Por outro lado, todas as propostas vindas da professora Ana Carolina, eram desenvolvidas e realizadas em sala de aula pela Andréia; episódios onde a primeira mostrava sua autoridade perante a outra, eram frequentemente vivenciados nos corredores da Instituição.

A professora Catarina, por possuir uma vasta experiência e estar prestes a se aposentar, mostrava-se alheia aos modelos pré-determinados pela direção, mas, no entanto, era aparente sua escolha pela professora Ana Carolina. Por ser uma experiente professora, não queria ser rotulada como uma má docente, atribuindo suas dificuldades aos alunos, culpando-os por não conseguir ministrar uma aula plena. Por esta razão, aproximava-se da Ana Carolina, que por sua vez, fazia o mesmo com seus alunos. As professoras Andréia, Ana Carolina e Catarina, mostram-se semelhantes no que diz respeito à culpabilizar os alunos, seus pais e a comunidade onde vivem e onde se situa a Escola, ao mesmo tempo em que excluem/ignoram a professora Carla de suas rodas de conversas paralelas, com assuntos diversos e/ou diálogos envolvendo os bastidores da Escola. Enquanto isso, a professora Marcela mostra-se neutra neste cenário, pois se observava que esta travava constantemente um conflito entre suas atitudes e opiniões diante da Equipe Gestora.

Por ser rotulada como uma má professora e automaticamente excluída pelos pares, a professora Carla mostrava-se não se importar com esta situação, deixando-se levar pelas suas próprias vontades, convicções e valores pessoais. Notava-se o seu distanciamento dos pares quando o assunto abordado nas conversas eram os maus resultados dos alunos e a desmotivação e descrédito quanto à potencialidade de aprendizagem deles.

No entanto, as práticas das professoras da Escola X mostram-se regulares em relação ao modo como lidam com a clientela existente no bairro, atribuindo a ela as causas para as situações de insucesso vivenciadas no cotidiano da Escola e a clientela assistida. Nesse sentido os estudos de Martini e Boruchovitch (2004a,

p.148) sobre atribuição de causalidade, mostram que a atribuição de causas, seja para o sucesso ou fracasso em situações de desempenho educacional, pode ser direcionada para a “inteligência/capacidade, esforço, dificuldade da tarefa, sorte, influência do professor, influência de outras pessoas, temperamento e cansaço” e ser baseada nas dimensões da causalidade que podem ser internas ou externas ao sujeito, de acordo com a “localização, controlabilidade e estabilidade”, bem como tais atribuições refletem diretamente na motivação dos sujeitos. De acordo com a teoria de Weiner, as autoras ressaltam que:

[...] a sequencia motivacional, em situações de desempenho, é iniciada por um resultado que o aluno interpreta como positivo ou negativo. Reações emocionais podem surgir dessa primeira interpretação e, posteriormente, também em função da atribuição de causalidade. Entretanto, em seguida à experiência de sucesso ou fracasso, inicia-se a procura de sua causa: por que o resultado foi este? A causa à qual for atribuído deve ser interpretada no espaço dimensional. São as dimensões da causalidade que têm consequências tanto para as expectativas de sucesso e fracasso futuros, quanto a motivação e emoções dos alunos. Deste modo, a atribuição de causalidade integra pensamento, sentimento e a ação futura do indivíduo. (MARTINI; BORUCHOVITCH, 2004a, p.149)

No entanto, o relato apresentado na sequência do texto, envolto na prática cotidiana da professora Catarina pode exemplificar o exposto, representando também as manifestações de necessidades identificadas na docente. Nota-se que as ações de sala de aula desta professora, estavam diretamente ligadas a um específico aluno (que para manter sua identidade em sigilo será citado neste estudo como Márcio). Este gerava as tensões vivenciadas em sala de aula e, conseqüentemente, os registros das necessidades identificadas na professora⁴².

As anotações de campo enfatizam que a professora Catarina constantemente dizia que o aluno Márcio era muito bagunceiro, mal educado, não a respeitava, não realizava as atividades propostas e não sabia nada do que ela ensinava em sala, criando tumultos durante sua aula e dificultando o aprendizado dos demais colegas da turma. Mas, ao contrário do que ela dizia, com o andamento da pesquisa, verificaram-se relações que causavam inúmeras tensões no ambiente da sala de aula, no andamento das aprendizagens do aluno e na prática pedagógica da

⁴² Notas do caderno de campo elaborado pela autora de agosto a dezembro de 2011.

professora, frustrando-a quanto à efetividade de suas ações incorporadas através dos longos anos no exercício da carreira docente.

Observava-se constantemente que o aluno não a respeitava porque ela também não o respeitava, não realizava os exercícios porque ela não se dedicava a ensiná-lo e ajudá-lo e o tumulto em sala era provocado porque ambos demonstravam não gostar da presença um do outro. Isto pôde ser notado com maior facilidade quando Márcio faltava às aulas e a voz da professora raramente era ouvida com o intuito de chamar a atenção dos alunos, mas quando o garoto estava presente, sua voz era constantemente ouvida através de gritos e palavras ásperas, tanto no trato a este aluno como aos demais. Por diversas vezes Márcio foi punido com suspensões das aulas e os motivos estavam sempre relacionados aos insultos à professora e ao mau comportamento na sala de aula. Quando isto acontecia, ela erguia as mãos e dava graças pela suspensão, dizendo que agora a sala estava uma maravilha de tão calma⁴³.

No entanto, é relevante notar que o aluno Márcio, durante as aulas da professora Catarina, dizia que estava com dor de barriga, dor de cabeça ou passando mal por qualquer outro motivo e a professora o ignorava dizendo que ele queria ir embora para casa. Quando ele pedia para ir ao banheiro ou beber água a professora, na maioria das vezes, negava sua saída da sala de aula, pois dizia que ele estava mentindo e que queria apenas fugir da aula. O interessante é que quando Márcio dizia que estava com dores ou vontade de ir ao banheiro e a Catarina respondia dizendo que ele mentia e queria fugir da aula, ocasionando trocas de insultos e suspensões, a pergunta que permanecia era como a educação desse garoto podia ser estabelecida ao puni-lo com suspensão? Se ele mentia porque desejava ficar fora da sala de aula era porque algo naquele ambiente não o agradava. As supostas punições não resolviam o problema da professora e nem do aluno, apenas mascaravam o incomodo e aliviavam momentaneamente as tensões do ambiente de sala de aula.

Ressalva-se que nas ocasiões em que eu estive presente em sala de aula, o aluno Márcio começava a responder os exercícios e parava pela metade, e eu perguntava-lhe o porquê que ele não havia terminado as atividades, o garoto respondia dizendo que era difícil e que não conseguia fazer. Então, sentava-me ao

⁴³ Notas do caderno de campo elaborado pela autora de agosto a dezembro de 2011.

seu lado e lia as atividades junto com o garoto e automaticamente sem esboçar qualquer dificuldade, ele completava os exercícios. Notava-se o belo traço da letra cursiva, a boa leitura e escrita, não apresentando problemas. Toda vez que eu me sentava ao seu lado, o garoto realizava todas as atividades com sucesso e eu, com o aval da professora, corrigia os exercícios e atribuía pontos positivos à sua nota e este fato deixava o aluno imensamente feliz, o sorriso era fácil e a aceitação dos pares era frequentemente notada ao elogiarem o bom comportamento do colega.

Destaca-se também que embora o aluno Márcio mostrasse sua inteligência e vontade de aprender cada vez mais, era, ao mesmo tempo, visível sua desmotivação, proveniente da visão antecedente de sua figura perante a professora, os colegas de classe e restante da comunidade escolar, pois desde que passou a estudar na Escola X apresentou problemas de comportamento sendo rotulado como um mau aluno, com o passar dos anos o estereótipo foi reforçado e, atualmente, devido à forma como age e do bairro periférico onde vive, o jovem é visto como um “desfavorecido socialmente” e “destinado ao insucesso”. Em conversas paralelas e diálogos informais com as demais professoras, não pude deixar de observar que não apenas este aluno, mas o alunado em sua grande maioria era visto pelas docentes como um grupo sem perspectiva de futuro próspero, e sendo assim, nada poderiam fazer para mudar esta realidade⁴⁴.

Observa-se na análise dos dados que esta relação entre professora e aluno, mostra em ambas as escolas certa regularidade e pode ser evidenciada quando se pede para que as professoras relatem os episódios/situações/ações de práticas positivas e negativas em relação ao aprendizado dos alunos. Frequentemente as respostas ouvidas são relacionadas a determinados alunos e não necessariamente determinadas como práticas pedagógicas utilizadas por elas, ou seja, obtêm-se apenas a resposta da ação pelo aluno e não a prática em si. Exemplo:

Aqui na sala eu tenho o Denis (nome fictício), que no papel é visto como inclusão, o Denis, ele não estava alfabetizado, e esse ano ele conseguiu se alfabetizar, porém, tem muita dificuldade de leitura, interpretação ainda, ele tá no comecinho, alfabetizou há pouco tempo. Eu vejo assim, que o Denis ele se sente... primeiro deixa eu explicar uma coisa, existe uma orientação da professora de Educação Especial, a orientação é a seguinte: que ele faça as mesmas atividades dos alunos, adaptando o jeito de estar explicando, sabe? Em alguns momentos dando uma ajuda maior pra

⁴⁴ Notas do caderno de campo elaborado pela autora de agosto a dezembro de 2011.

ele, mas a proposta é que ele faça as mesmas atividades. E eu vejo assim, que ele se anima em fazer as mesmas atividades, ao contrário de algumas crianças que não, resistem, que sentem dificuldades e deixam de fazer. Ele não, ele vem, ele pergunta, não sei se você chegou a observar, mas quando a Ana (nome fictício) vem, ele vai até ela, pergunta, então assim, ele se esforça sabe, ele tem dificuldade e ele precisa se esforçar. A gente faz as mesmas atividades, eu mando algumas atividades a parte, pra fazer em casa. Não é sempre também, ele faz, ele é esforçado. Agora eu tenho o Diego (nome fictício) em sala de aula, ele é de inclusão, mas não no papel ainda... eu reencaminhei... ele tá sendo encaminhado desde o primeiro ano... porque o que acontece... porque ele não é atendido? Porque precisa da avaliação médica, ele tem problema de audição e de visão... o óculos, a mãe levou no oftalmo e o oftalmo deu um susto nela, parece que ele tem um problema sério que o padrasto não soube explicar ao certo qual é, mas é de risco de perda de visão. Agora tem problema de audição também, que ele tem uma perda de 40%, então ele teria que estar usando o aparelhinho... só que não leva, ela fala que chegando lá... porque ele é muito agitado... chegando lá, não é um médico, é uma fono que faz os exames... não consegue, porque ele não para... já tentaram colocar o menino até no colo da mãe, mas ele não tem parada, entendeu? Então ela desistiu, a gente já chamou falou “tem que mandar, tem que fazer de novo, a senhora tem que procurar o médico”, porque enquanto não tiver o relatório médico a gente não pode atender... não pode ser atendido pela educação especial. Então assim, as atividades... eu faço as atividades em sala com ele... eu percebi que teve uma melhora, porém, se ele tivesse tido apoio desde o começo do ano, você entendeu? Porque é uma criança que necessita de apoio escolar, eu encaminhei para o apoio e não está na lista... porque o nosso reforço começou agora... se tem o nome dele “Ah ele é de Inclusão”, é de Inclusão, mas ele não tá sendo atendido, nem pela professora de Educação Especial, nem pela professora do Reforço... em casa também não tem respaldo nenhum, a mãe é do pavio curto, trata a gente até com grosseria, sabe? Mal educada... Então é dessa forma, ele faz as mesmas atividades em sala de aula, o que eu posso eu ajudo, como você viu é uma correria, tem um monte de coisa, não dá pra ficar o tempo todo, infelizmente, junto com ele⁴⁵.

Nota-se que para a professora a situação dada pelo aluno Denis é a sua prática positiva, enquanto a situação dada pelo aluno Diego, expondo os problemas ligados à organização da escola, o diagnóstico médico e a questão familiar, enfatizam a sua prática negativa. O que se pode inferir que o sucesso de uma professora está ligado ao aluno e não à sua prática, ou seja, se o aluno aprende facilmente, a professora se considera boa e se o aluno possui dificuldades para aprender, a professora por não conseguir olhar e perceber a sua ação ou mesmo admitir que ela possua falhas e que algo pode estar acontecendo em sua prática de

⁴⁵ Informação verbal extraída da entrevista referente à professora Cibele de 21/11/2011.

forma não planejada, conseqüentemente vê neste aluno, e também nos seus pais, o (os) culpado (os) por ter um ritmo diferenciado dos demais alunos, e se apenas isso não bastasse, as professoras, em especial a professora Catarina, ainda atribuem suas necessidades pessoais (frustrações, medos, agonias, tristezas, entre outras) aos alunos, que embora sejam subjetivas, configuram-se como necessidades constantes e inconscientes nas professoras pesquisadas. A relação apontada anteriormente entre a professora Catarina e o aluno Márcio pode exemplificar o exposto, visto que ela atribuía seus problemas particulares (pessoais e profissionais), ao aluno, como se suas dificuldades, receios, desmotivação, vontades e desejos não realizados e mesmo o cansaço pelos longos anos no exercício da docência fossem originados pela presença do aluno e nele descontada toda a frustração acumulada. Além disso, este aluno tinha sua aprendizagem e relações entre os pares comprometidos devido ao estereótipo que possuía diante da professora e da comunidade escolar. Sendo assim, culpabilizando o aluno por suas mazelas, amenizaria suas necessidades sentidas e aliviaria as frustrações.

Também nota-se nas professoras de ambas as escolas uma crescente individualidade, evidenciando a perda, ou mesmo, a ausência do coletivo, levando-as a falhar em sua didática. Talvez não seja por vontade própria, mas devido à experiência de vida, suas necessidades, suas perspectivas, suas angústias, etc., que afloram dentro de si e emergem nas variadas situações escolares e que acabam dificultando a aquisição de valores importantes para se tornar membro do grupo. Por outro lado, também nota-se que a maioria das professoras centraliza suas práticas de sala de aula nos alunos que veem como “facilitadores” do seu trabalho e que são passíveis de serem educados, separando aqueles que esboçam o seu oposto. Visto que as escolas localizam-se em bairros periféricos e sua população é composta por famílias em condição social menos privilegiada, Earp (2007) esclarece que isso fortalece o ensejo de que as docentes não precisam ensinar a todos, pois nada ou pouco se conseguiria fazer/alcançar tendo esta condição e isto talvez explicasse a razão pela qual a maioria das professoras prioriza a aprendizagem de alguns alunos em detrimento de outros, como exposto nas atitudes da professora Ana Carolina.

Outro fator interessante aponta para o ganho financeiro ao invés de apontar para o ensino dos conteúdos (CUNHA, 2009), ou seja, as professoras levam o ensino dentro de um ritmo pouco didático, conferido pelo cumprimento dos planos e metas da escola, simplesmente pelo fato de que, se estiverem atuando da forma

como foi previamente definida, terão seu ganho garantido e também o reconhecimento por parte da Equipe Gestora. Por outro lado, para Martini et al. (2004b) os professores ao terem o conhecimento sobre uma determinada sala e seus alunos, costumam comunicar aos pares de profissão o modo como a turma se comporta em diferentes aspectos, criando rótulos positivos ou negativos para aquela turma e, conseqüentemente, criando estereótipos de acordo com o nível de desempenho para a aquisição das habilidades cognitivas dos alunos, ressaltando aqueles que compreendem facilmente os conteúdos estudados e aqueles que possuem maiores dificuldades. Esse julgamento dos professores acaba influenciando o desenvolvimento das ações educativas planejadas pelos professores que trabalharão com os mesmos alunos no ano seguinte, por certo, o professor interioriza que certos alunos terão maiores dificuldades para aprender e acaba, em suas ações, priorizando aqueles que assimilam facilmente os conteúdos. Outra razão, para as dificuldades dos alunos, como visualizados nos relatos envolvendo os alunos Márcio e Diego em aprenderem, está no fato de que as professoras acabam reforçando neles suas próprias fraquezas ao invés de os encorajarem ao sucesso, pois elas não raramente percebem que a sala de aula é um espaço onde as relações são permeadas pelo ódio, rejeição, amor, afeição, entusiasmo, entre outros.

Em relação à dualidade de posicionamentos entre as professoras Ana Carolina e Carla em suas salas de aula elas enfatizam uma das maiores questões que envolvem a Educação neste início do século XXI, ou seja, o conceito de competências profissionais para identificar e determinar um bom professor, assim como suas origens e métodos utilizados (NÓVOA, 2009). Ao buscar responder tal questionamento Cunha (2009) ressalta que o professor em sua sala de aula é o principal agente da socialização, ensino e difusão do conhecimento, independente do currículo adotado pela escola. Fatores sociais, culturais, experiência de vida, formação pedagógica e didática, entre outros, os valores morais, são primordiais para a formação do professor como pessoa e profissional, definindo a maneira como ele atuará em sala de aula e se esta será ou não satisfatória. A origem da pessoa do professor influencia diretamente em seu comportamento, paciência e tolerância em sala de aula, assim como o seu desejo, a sua vontade em transmitir o conhecimento aos alunos e ao retorno financeiro alcançado pelo exercício da profissão, mesmo que este não seja condizente à função, ou mesmo, insuficiente de acordo com a

formação obtida. A forma como cada professor atua em sala de aula também pode estar associada às influências de seus próprios professores durante o transcorrer de sua formação pessoal e profissional, incorporando práticas ao espelhar-se neles.

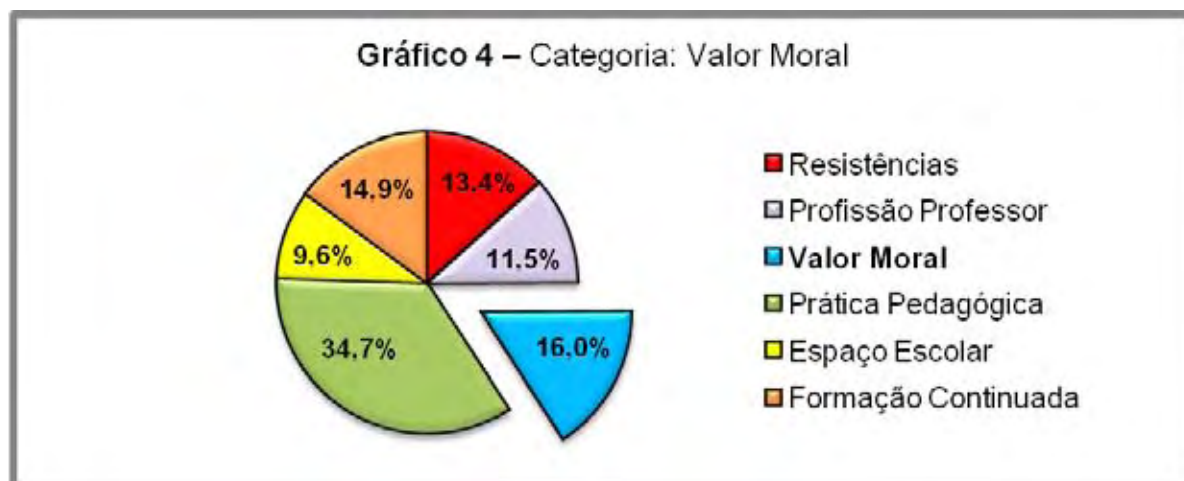
Por outro lado, o bom professor precisa compreender as especificidades do ambiente escolar, integrando-se e dialogando com o coletivo, avaliando, registrando e refletindo sobre o exercício de sua profissão, possibilitando assim, articular e construir/reconstruir as suas práticas com o intuito de induzir os alunos à aprendizagem e assim, de uma forma geral, contribuindo para a socialização dos educandos (NÓVOA, 2009). Nesse sentido, a professora Carla aproxima-se da visão de bom professor estabelecida pelos autores mencionados, pois ela mostra-se mais preocupada com o aprendizado dos alunos do que com o cumprimento dos planos e metas adotados pela escola. Ao mesmo tempo em que ela busca adaptar o ensino às necessidades dos seus alunos e a forma como exerce a função pedagógica evidencia suas concepções, ressaltando os seus valores pessoais. Mesmo elucidando que não há receita para se tornar um bom professor (CUNHA, 2009), o que torna esse dado preocupante é notar que das dez (10) professoras pesquisadas apenas uma apresenta o perfil indicado como essencial para se tornar um bom professor, colocando em cheque a forma como os professores se constituem como pessoas, seus valores e opiniões.

Sendo assim, nesta categoria, através dos dados elencados, ressalta-se em síntese conclusiva a importância em se estabelecer critérios que visem à formação do professor em sua dimensão pessoal. Em que, com tal perspectiva, possibilite valorizar o professor como pessoa humana e conseqüentemente como profissional, tornando-o psicologicamente forte, amadurecido e realizado (SOUSA, 2000; 2002). Desta forma, o professor poderá prevenir as situações limitadoras de suas práticas, adaptando-se e gerando ambientes em que o ensino e a aprendizagem sejam partilhados e comuns a todos.

Dando seqüência à análise dos dados obtidos, na próxima categoria serão mencionadas as questões que envolvem o valor moral das professoras e as recorrências em torno de suas (des) motivações e desejos, oriundas de suas particularidades como pessoas e/ou profissionais.

6.1.3 Valor moral: (des) motivação e desejos

Dando continuidade à disposição das categorias dentro do tema Necessidade Pessoal, a categoria Valor Moral apresentou 16,0 % do total de unidades de registros encontradas na totalidade dos dados brutos. Sua composição pode ser visualizada no gráfico e quadro apresentados abaixo:



Fonte: Elaboração da própria autora com informação verbal e notas extraídas das entrevistas e caderno de campo.

Quadro 11 – Frequência dos dados da categoria: Valor moral

(DES) MOTIVAÇÃO / DESEJOS	FREQUÊNCIA
Necessidades de trocas de experiências e colaboração	1,1 %
Necessidade de ter o reconhecimento do seu trabalho	4,0 %
Necessidade de transmitir valores positivos	4,3 %
Desejo de estudar mais	2,8 %
Desejo de ter uma maior participação dos pais na escola	1,1 %
Desejo de desistir da carreira	1,5 %
Desejo de não estudar	1,3 %
TOTAL	16,0 %

Fonte: Elaboração da própria autora com informação verbal e notas extraídas das entrevistas e caderno de campo.

Nota-se que dentro da totalidade de registros encontrados na categoria, 1,1 % representam as necessidades das professoras em terem trocas de experiências com seus pares de profissão, 4,0 % expressam a necessidade delas em terem o reconhecimento de seu trabalho, enquanto 4,3 % demonstram a necessidade em transmitirem valores positivos aos seus alunos, 2,8 % enfatizam o desejo das professoras em continuarem estudando, 1,1 % indicam o desejo de que os pais dos

alunos participem mais das questões que envolvem a escola, 1,5 % explanam o desejo de desistir da carreira docente e 1,3 % elucidam o desejo de não estudar.

Frente aos dados coletados, um fator levantado e indicativo de necessidades envolve a motivação e desmotivação das professoras para o exercício da função pedagógica, o desenvolvimento de suas aulas e seus valores pessoais, visto que as professoras alegam que a manutenção da motivação para ministrar aulas está no apego à profissão. No entanto, nota-se que este apego foi abalado pelas constantes frustrações vivenciadas ao longo da carreira, como a falta de interesse dos pais para os assuntos que envolvem o ensino e aprendizado de seus filhos, a falta de reconhecimento de seu trabalho nos campos econômico e social, as dificuldades de aprendizagem dos alunos, a escolha errada pela profissão e, também, a transmissão de valores positivos com o intuito de despertar nos alunos a vontade de continuar estudando e alcançar um futuro próspero, longe dos males que os rodeiam. Tais apontamentos podem resultar em manifestações de necessidades, visto que acabam gerando nas professoras certos anseios- que estão expressos na dualidade entre o desejo de obter uma contínua formação profissional e o desejo que esboça o seu oposto, o não querer estudar e/ou abandonar a carreira. Ressalta-se que embora estes anseios se manifestem na pessoa de cada professora, as necessidades emergem do contexto na qual estão inseridas, ou seja, do coletivo da escola, portanto, podem ser caracterizadas, também, como necessidades coletivas por serem comuns dentro do grupo. Este aspecto será retomado na segunda parte do texto, ao tratar do tema Necessidade Coletiva.

A desmotivação das professoras- mostra-se como um ponto forte dentro da análise de necessidades, pois enfatizam o contraponto entre os desejos e as frustrações delas, sendo reais ou ilusórias. Na nota de campo abaixo, pode-se perceber a falta de motivação e o descaso que a professora trata uma situação festiva da escola:

Os alunos após realizarem as atividades curriculares dadas em sala ensaiaram uma música, para ser apresentada na Escola X, como parte da programação da *"festa das crianças"* (nome fictício). Nota-se a falta de interesse e desânimo das professoras Ana Carolina e Marcela para ensaiarem os alunos, mal abriam a boca e nenhum gesto compondo uma coreografia foi feito. As professoras simplesmente deixavam o rádio tocando a música a ser apresentada e os alunos tentavam acompanhar na medida em que esta se repetia, enquanto isso as professoras fingiam que nada estava

acontecendo e que aquele ensaio apenas significava cumprir o protocolo estabelecido pela Instituição⁴⁶.

Como já mencionado anteriormente, nota-se que existe uma falta de identificação das professoras com a escola que atuam e a clientela assistida por ela, visto que das cinco (05) professoras pesquisadas da Escola X, nenhuma delas reside no bairro onde a escola se localiza, sendo suas residências distantes da instituição e em bairros cuja infraestrutura atende às necessidades gerais de sua população e, das cinco (05) professoras da Escola Y, uma reside no bairro da escola, outras três residem em bairros vizinhos que apresentam características parecidas com o bairro da escola e uma reside na região central da cidade. No entanto, sabe-se que a identidade docente é composta pelas emoções e interpretações pessoais e pelos aspectos e explanações coletivas vividas no contexto social, dando-as significado educacional e social dentro da dimensão do conhecimento e dos valores. Assim sendo, a identidade das professoras é constituída pela ligação entre o que elas “foram e têm sido” e o que “querem ser”, e também, entre o que “querem ser” e as “condições” que lhes são oferecidas nos ambientes e contextos que circundam suas vidas, identificando-se ou não com o que lhes foi proporcionado, assumindo identidades que prosperam para si (LOPES, et al., 2011). Por esta razão, por residirem em bairros que apresentam infraestrutura diferente e índices maiores quanto à sustentabilidade social de sua população em relação aos bairros onde as escolas são situadas, pode-se explicitar a falta de identificação das professoras através das suas variadas atitudes tomadas em relação aos alunos e atividades desenvolvidas pela comunidade escolar, pois não estão habituadas, ou mesmo, não se sentem como parte da comunidade em que atuam profissionalmente. Observa-se, no entanto, que algumas necessidades identificadas nas professoras emergem com maior facilidade naquelas que atuam na Escola X, pois as especificidades de sua localização, característica do bairro e a clientela assistida pela instituição- esbarram nos preceitos e padrões incorporados pelas professoras ao longo de sua formação como pessoa e profissional, constituindo sua identidade- e, ao esbarrar em qualquer sinal de anormalidade, originam nelas sentimentos incômodos.

⁴⁶ Notas do caderno de campo elaborado pela autora, referentes à professora Ana Carolina de 25/10/2011.

Na data de hoje, eu (em situação de assistência à professora) fiquei auxiliando duas alunas que solicitaram minha ajuda e acabei percebendo que uma delas possuía uma carta escrita por sua mãe e destinada a professora. As duas alunas passavam a carta uma para a outra dizendo: “entrega você” e a outra “não, entrega você” e como nenhuma queria entregar, chegaram a pedir para que eu o fizesse. Eu, no entanto, não o fiz, pois ao notar a aflição e medo das meninas, percebi que havia algo errado com o conteúdo da carta. Uma hora antes de acabar o período de aula, as meninas entregaram a carta à professora. Quando a carta foi entregue e a professora conferiu seu conteúdo, ficou irritadíssima e saiu da sala de aula. No entanto, ela não contou para mim o que estava ocorrendo⁴⁷.

Eu estava na sala dos professores, no momento do intervalo, e a professora Andréia resolveu contar-lhe sobre o conteúdo da carta que a aluna lhe entregou. A carta dizia que a professora havia jogado o caderno da aluna no chão e que também havia quebrado a bolsa (mochila) da menina e, por isso, a professora teria que comprar outra bolsa para a aluna. A carta tinha um tom ameaçador e a professora levou a situação ao corpo gestor. A vice-diretora chamou a mãe da aluna na escola para esclarecer o conteúdo da carta, pôs frente a frente mãe e professora, e a mãe se mostrou indiferente, demonstrando não se importar com a situação, e a professora explicou o que realmente havia acontecido (ela bateu o caderno da aluna na carteira e quanto à bolsa, a mesma já estava quebrando e quando a professora foi pega-la debaixo da carteira, a mesma terminou de quebrar). A professora ao contar o episódio para mim, mostrou-se estar revoltada com a atitude da mãe e muito irritada com a atitude da vice-diretora, que se propôs a comprar outra mochila para a aluna⁴⁸.

Nota-se na situação mencionada que o problema estava no fato de: quem estava errada? A professora? A vice-diretora? Ao fazer uma reflexão sobre a situação precária do bairro onde se situa a escola e o papel desempenhado por cada uma delas, pode-se inferir que nenhuma das duas estava errada, pois no caso da professora, ela nada fez contra a aluna e sua indignação era com a inversão de valores, a falta de respeito com o professor e a diminuição de sua autoridade. Já a vice-diretora (por dedução da autora), pode ter pensado no índice de marginalização existente no bairro, visto que a escola recentemente passou por situações de furto de seus equipamentos e ameaças, por esta razão, resolveu atender ao conteúdo da carta, para evitar problemas futuros⁴⁹. Tal exemplo exprime a “guerra” entre escola/professores x pais, onde todos são reféns e a manifestação de necessidades, em que a professora, ao ver seus valores ruírem, salienta sua indignação diante da

⁴⁷ Nota do caderno de campo elaborado pela autora, referente à professora Andréia de 18/08/2011.

⁴⁸ Nota do caderno de campo elaborado pela autora, referente à professora Andréia de 19/08/2011.

⁴⁹ Nota do caderno de campo elaborado pela autora de 19/08/2011.

resolução do conflito, pois qualquer esboço de anormalidade dentro dos seus padrões morais, nos diferentes contextos, resulta em um sentimento incômodo que a faz perder a motivação para o efetivo exercício de sua função como educadora.

Por outro lado, também na Escola X, nota-se que a professora Carla, possui valores (já mencionados anteriormente) que não permitem que ela faça distinção entre os alunos, quanto ao ritmo de aprendizado, questões sociais, econômicas e culturais, adaptando-se quanto ao trato e ensinando-os de acordo suas necessidades. Nota-se, porém, que ela se afasta dos pares de profissão quando em suas rodas de conversas paralelas, ocorridas, sobretudo, na sala dos professores. Conversas estas que enfatizam os desapontamentos das docentes em relação ao exercício da profissão e principalmente o descrédito na aprendizagem de seus alunos e da educação como um todo. Em suas aulas, ela busca ressaltar a importância do estudo, da escola e da boa educação como veículo propulsor de uma vida digna longe das mazelas⁵⁰. Por esta razão, pode-se explicar o porquê - ela busca se adaptar as diferenças dos alunos, ensinando a turma toda, atrasando o planejamento e ganhando o rótulo de má professora dentro da instituição.

Na Escola Y, nota-se que a professora Aline, que reside no bairro onde a instituição é situada, mostra, em comparação com as demais professoras, um envolvimento maior com as atividades que contam com a participação da escola em sua totalidade, por exemplo, as programações destinadas às datas festivas, como a festa em comemoração ao mês junino, dia das bruxas, “feira de ciências” e o “duelo entre as turmas” (nomes fictícios para os eventos realizados na escola). Ela veste-se de forma característica e participa ativamente das comemorações, interagindo junto com os alunos⁵¹. Desta forma, observa-se uma maior identificação dela com a escola e alunos, do que as demais professoras.

Assim como Carla na Escola X, as professoras Aline, Cibele e Maria Helena da Escola Y, tem a necessidade de transmitirem valores positivos, o que para elas acaba se transformando em um motivador para manter-se na carreira.

[...] O povo precisa ser melhor educado e depende do professor... os professores ensinarem seus alunos [...] a gente também dá aula, porque necessita dar, para que eles sejam bons alunos, para que eles tenham discernimento, para que eles consigam pensar, se

⁵⁰ Notas do caderno de campo elaborado pela autora de agosto a dezembro de 2011.

⁵¹ Notas do caderno de campo elaborado pela autora de agosto a dezembro de 2011.

diferenciar, entender a sociedade [...] a gente tem que mudar o aluno da gente... e é difícil isso, só a gente, sabe [...] ⁵².

O que me motiva é que a gente está compartilhando conhecimento, que eu também aprendo com eles, então a gente está crescendo junto, essa relação professor-aluno, aluno-professor que mais motiva mesmo, a gente está trabalhando com um ser humano, então quando a gente pega um aluninho lá no começo do ano, e vê agora o crescimento dele como pessoa e com o acesso ao conhecimento, do português, matemática, ciências, do que ele pode crescer. O que eles cresceram é algo que motiva muito, a gente vê um ser humano evoluindo, melhorar a questão do comportamento, de visão de vida, de conhecimento específico, técnico científico [...] ⁵³.

Ainda como fonte de necessidades, a desmotivação das professoras está associada à complexidade dos conteúdos referentes à faixa etária dos alunos do Ensino Fundamental I, assim como está associada à parte burocrática que envolve cumprir os prazos dentro da rotina diária, à frustração por não conseguir atingir todos os alunos, assim como, à falta de interesse e pretensão para o futuro dos alunos, à falta de união do grupo de professores, à falta de apoio da equipe gestora para a execução de atividades que fogem à rotina habitual da escola e à falta de reconhecimento do seu trabalho pela direção e coordenação.

[...] O que me desmotiva é... uma coisa que é muito ruim, que eu acho que engessa muito é a parte burocrática, são os documentos, a papelada, o calendário escolar, que tem que ser tudo naquele prazo, naquele momento. A gente tem um momento que tem que atropelar! Então o tempo é muito restrito, a gente não pode se prolongar muito, porque já tem outro assunto... então, é a própria rotina, a rotina diária, o calendário escolar, as datas, os prazos... então, isso é ruim, porque a gente tem que dar conta e atropela e às vezes não dá tempo de aprofundar e já tem que passar pra outro assunto [...] ⁵⁴.

O que motiva são os resultados! Agora o que desmotiva é ver que você está, assim, sendo... Como fala?... Querendo não trabalhar aquilo em relação à faixa etária deles, parece que [...] não está respeitando aquelas característica da idade... então isso me desmotiva completamente ⁵⁵.

[...] Desmotivação [...] é a falta de apoio, as vezes que você fala assim, vamos fazer tal coisa, empolgada e chega lá embaixo e dizem "ah não, ah não tem como", vou dar um exemplo, que eu só consigo explicar as coisas exemplificando... na aula de Matemática, queria trabalhar fração, o que eu queria fazer? Levar na cozinha pra fazer um bolo, cortar os pedaços, cortar as fatias, e ai disseram ah não, as

⁵² Informação verbal extraída da entrevista referente à professora Maria Helena de 23/11/2011.

⁵³ Informação verbal extraída da entrevista referente à professora Carla de 22/11/2011.

⁵⁴ Informação verbal extraída da entrevista referente à professora Carla de 22/11/2011.

⁵⁵ Informação verbal extraída da entrevista referente à professora Luiza de 24/11/2011.

merendeiras... isso... então todo um sistema que não é você que faz, é um monte de barreira, que você fala assim, se eu quiser fazer isso eu tenho que derrubar quinze muros, e aí eu acabo desistindo, e isso desmotiva⁵⁶.

Nota-se que a motivação das professoras esbarra na burocracia existente na escola, cumprindo prazos e atingindo metas, dificultando o desenvolvimento pleno do exercício da função pedagógica ao priorizar o ensino em detrimento das aprendizagens. A complexidade dos conteúdos curriculares para o ano de Ciclo expõe sua frustração por não conseguir atingir todos os alunos e a falta de apoio do corpo gestor para o desenvolvimento de projetos criados pelas professoras, acabam por não reconhecer e menosprezar suas potencialidades. No entanto, a motivação das professoras no ambiente escolar, pode ser um determinante crítico para o nível da qualidade do ensino e fonte importante como indicativo de necessidades, pois através de suas motivações/desmotivações podem emergir necessidades que impliquem diretamente na promoção de suas competências e autonomia.

Portanto, ao tratar-se de formação continuada em serviço, deve-se levar em consideração a identidade pessoal e profissional atribuída a comunidade escolar, através dos valores, motivações, desmotivações, desejos e frustrações que os professores carregam consigo. Da mesma forma, os critérios envolvidos para o estabelecimento de parcerias devem atender às necessidades básicas dos professores, centrando-se no que para eles representa o foco da ação e a urgência no seu atendimento.

Na sequência do texto será abordado à temática da Necessidade Coletiva, através das implicações envolvendo as práticas pedagógicas, o espaço escolar e a formação continuada de professores. Tais apontamentos expressam as circunstâncias que envolvem o planejamento e o limite das práticas de sala de aula, as condições de trabalho dos professores nas escolas, a formação obtida por eles e as relações de parceria entre Universidade/Escola.

⁵⁶ Informação verbal extraída da entrevista referente à professora Aline de 17/11/2011.

6.2 Necessidade coletiva

As necessidades identificadas nos professores também podem se apresentar como coletivas, sendo manifestadas pela totalidade de sujeitos/professores em determinado contexto. Tais necessidades, no entanto, precisam ser identificadas com prudência, pois emergem em cada indivíduo/sujeito/pessoa através de suas particularidades e podem ser ofuscadas e escondidas por eles. Elas, no entanto, são manifestadas no coletivo através do agrupamento de vários sujeitos que apresentam as mesmas necessidades, e envoltas nas especificidades dos seus contextos, tal qual a forma como se vive dentro de determinado contexto ou a forma como o idealiza (RODRIGUES, et al., 1993; GALINDO, 2011).

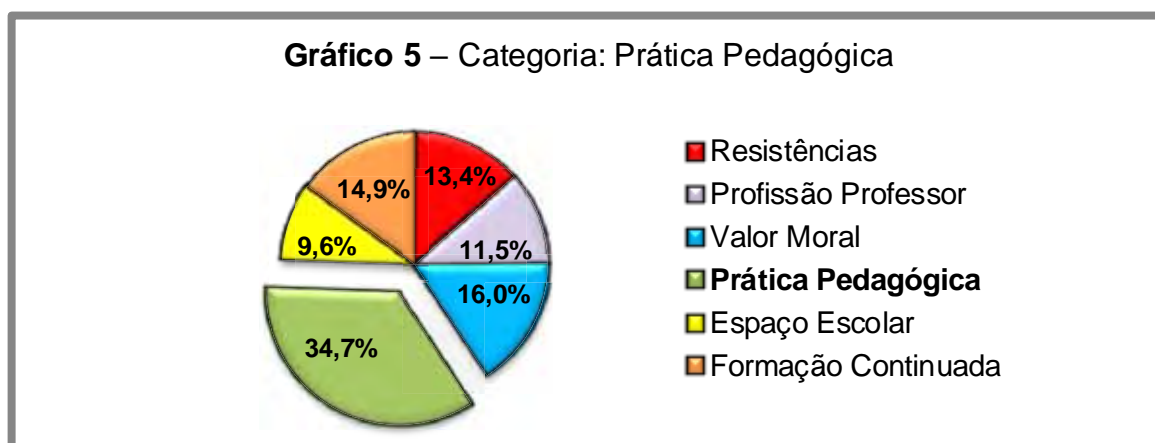
Tais necessidades podem indicar a preferência e o interesse da maioria em relação a certas carências e aprimoramento profissional, a forma como se dão a socialização e as relações entre os pares dentro da escola, as condições de trabalho dos professores, entre outros, a própria cultura e o lazer deles. Nesse sentido, as categorias expressas dentro desta temática abordarão o planejamento e limites através da prática dos professores, as condições de trabalho envoltas no espaço escolar, através da estrutura física/organizacional, os materiais necessários para o efetivo exercício da função pedagógica e a formação profissional obtida por eles.

No entanto, as necessidades, também podem se manifestar no presente e serem potencializadas no futuro, pois estão sujeitas à alterações devido ao tempo ou às condições em que são expostas e assim, possibilitando a partir de sua identificação na atualidade, buscar posteriormente formas e programas formativos que atendam às demandas e auxiliem no seu suprimento. Assim sendo, através das projeções para a formação continuada e propostas de parceria, pode-se amenizar o sentido que as necessidades assumem no contexto de vida pessoal e profissional dos professores, refletindo no modo como atuarão em sala de aula.

Sendo assim, este tema de análise subdividiu-se em três pontos importantes da pesquisa, desencadeando uma frequência maior para os dados que envolvem a prática pedagógica, o espaço escolar, e a formação continuada dos professores, em que serão respectivamente abordados na sequência do texto.

6.2.1 Prática pedagógica: planejamento e limites

De acordo com a disposição das categorias dentro do tema Necessidade Coletiva, a categoria prática pedagógica apresentou 34,7 % do total de unidades de registros encontradas na totalidade dos dados brutos. Sua composição pode ser visualizada no gráfico e quadro apresentados abaixo:



Fonte: Elaboração da própria autora com informação verbal e notas extraídas das entrevistas e caderno de campo.

Quadro 12 – Frequência dos dados da categoria: Prática pedagógica

PLANEJAMENTO / LIMITES	FREQUÊNCIA
Troca de experiências/atividades pontuais	3,2 %
Importância e execução do HTPC	1,9 %
Organização e execução do planejamento das aulas	4,9 %
Crítica ao material apostilado	4,5 %
Utilização de recursos como sala de informática, biblioteca, televisão, jogos, revistas, jornais, áudio, vídeo, livros didáticos.	3,8 %
Utilização de vários métodos de ensino	1,7 %
Utilização de atividades adaptadas para os alunos com dificuldades	1,1 %
Avaliação dos alunos	2,1 %
Falta de diálogo entre equipe gestora e professores	2,8 %
Dificuldade de trabalho em grupo/Falta de união dos professores	2,1 %
Dificuldades para ensinar os alunos com diferentes ritmos de aprendizagem	0,9 %
Preferencia por aulas mais práticas e menos teóricas evidenciando a complexidade dos conteúdos	1,3 %
Falta de tempo para elaborar atividades	1,5 %
Dificuldades na prática de sala de aula	0,6 %
Dificuldades com o ensino dos conteúdos curriculares	2,3 %
TOTAL	34,7 %

Fonte: Elaboração da própria autora com informação verbal e notas extraídas das entrevistas e caderno de campo.

Observa-se no quadro que dentro da totalidade dos elementos que compõem a categoria; 3,2 % representam a troca de experiências com as atividades pontuais, 1,9 % ressaltam a importância e execução do HTPC nas escolas; 4,9 % expressam a organização e execução do planejamento das aulas e 4,5 % enfatizam a crítica ao material apostilado adotado pela Secretaria Municipal de Educação. Apenas 3,8 % explanam a utilização de recursos como sala de informática, biblioteca, televisão, jogos, revistas, jornais, áudio, vídeo, livros didáticos, dentre outros; 1,7 % estão associados à utilização de vários métodos de ensino pelas professoras e 1,1 % a utilização de atividades adaptadas para os alunos que apresentam dificuldades para aprender. Do total, 2,1 % indicam a avaliação dos alunos; 2,8 % expressam a falta de diálogo entre a equipe gestora e professoras; 2,1 % elucidam a dificuldade de trabalho em grupo ressaltando a falta de união das professoras; 0,9 % enfatizam as dificuldades das professoras para ensinar os alunos que apresentam diferentes ritmos de aprendizagem. Somente 1,3 % realçam a preferência das professoras por aulas mais práticas e menos teóricas evidenciando a complexidade dos conteúdos presentes no currículo para os anos iniciais; 2,3 % relacionados às dificuldades com o ensino destes conteúdos; 1,5 % representam a falta de tempo das docentes para elaborar atividades e 0,6 estão relacionados às dificuldades delas na prática de sala de aula.

Frente aos dados, o trabalho coletivo, a falta de união do grupo, a troca de experiências e atividades entre os pares, configuram-se como complicadores no dia-a-dia das escolas, pois cada professora conhece seus pares de profissão, assim como suas atitudes, vontades e rotinas.

[...] é meio complicado trabalho em grupo, é... alguns acabam... porque é assim tem gente que confunde trabalho em grupo, você sabe, da seguinte forma: vem, senta e faz o que está fazendo, não troca, entendeu? Se fecha, o que planeja fica pra ele, ai vem no grupo, ouve o que você tá fazendo, pega o que é bom pra fazer também e faz, você entendeu? Não sei, eu acho que trabalho em grupo mesmo são poucos, infelizmente, poucos sabem trabalhar em grupo [...]⁵⁷.

Olha... (silêncio)... Eu sei... a gente troca experiência na porta da sala de aula, por que é meio difícil, sabe... apesar da gente ter janela, que é o MP lá, tem o HTPC. Os HTPC são usados, assim, para dar um recado, e ai o recado vira uma discussão “sem eira e sem beira”, “sem nada”, sem nada que melhore a minha vida... É... trocar para

⁵⁷ Informação verbal extraída da entrevista referente à professora Cibele de 21/11/2011.

mim, trocar experiência seria... reunião dos professores como a gente fazia antes... quando a gente entrou, a gente era muito sozinho, a gente era muito unido, sabe... então o professor tinha uma ideia, ele dizia: “tem que ver... então... deu certo... então estou falando pra você como eu fiz... e aconteceu assim... o resultado foi esse, esse... se você quiser, se vocês quiserem, eu posso passar”... [...] Então para mim, isso é troca... hoje... atualmente não tem isso, por exemplo, eu só troco com as minhas duas colegas de ciclo, de ano, na porta da sala, ou venho junto aqui (sala de reforço) com elas... “o que você fez?... fiz assim!... a esta...” aí a outra “ó eu fiz isso... ó eu fiz aquilo...”... entendeu? ... A minha colega, a [...], a sala dela é muito difícil, ofereci uma ajuda para ela... “ó faz assim...”. O HTPC é assim... para reclamar de uma coisa, ou acontecimento que eu nem sei com quem... ou para dar algum recado...⁵⁸.

Como assim? De material sim! A gente tá sempre trocando o que uma vai fazer... atividades. Agora com o Material do [...] tá mais centrado no livro, mas tudo que a gente pega por fora a gente sempre senta junto para ver que unidade vai trabalhar tanto para fazer planejamento antes. Todas as atividades a gente faz alguma coisa... está sempre trocando [...]⁵⁹.

É a gente troca atividades, algum material específico, assim, um recurso, um cartaz, uma ilustração ou algum objeto [...]⁶⁰.

Sim! Atividades... a... atividades... em relação aos alunos, em que etapa está cada aluno... a gente está sempre trocando!⁶¹.

Sim, sim. Olha, não vou contar desse ano, vou contar dos outros anos, eu e a [...] a gente sempre pegou o quinto junto [...] a gente tem um entrosamento, que eu olho pra ela e falo: “[...], eu estava pensando em fazer...” e ela: “Nossa, eu estava pensando isso. Vamos fazer!”. Então nós tínhamos uma a outra, porque é muito tempo no mesmo ano de ciclo, [...] muito tempo junto a gente acaba tendo o mesmo entrosamento, então a coisa de troca com a [...], é uma troca automática, a gente tem por exemplo, o material [...], aí fala assim “Olha, eu estava pensando, vamos fazer tal coisa nesse texto?” “Vamos” “Nossa, eu estava pensando isso, estava pensando aquilo”[...]⁶².

Eu considero que sim, porque é justamente nessas reuniões que a gente faz as nossas trocas, a coordenadora também sempre vem e passa alguma coisa da secretaria pra gente. Agora melhorou, porque nós somos liberadas duas vezes na semana pra fazer o HTPC em casa, porque o que acontecia? Todos os dias da semana ficava um pouco sabe... exaustivo, em alguns momentos a gente acabava... assim... em reunião informal (risos), fazendo algumas reuniões

⁵⁸ Informação verbal extraída da entrevista referente à professora Maria Helena de 23/11/2011.

⁵⁹ Informação verbal extraída da entrevista referente à professora Andréia de 22/11/2011.

⁶⁰ Informação verbal extraída da entrevista referente à professora Carla de 22/11/2011.

⁶¹ Informação verbal extraída da entrevista referente à professora Luiza de 24/11/2011.

⁶² Informação verbal extraída da entrevista referente à professora Aline de 17/11/2011.

informais na sala dos professores. Então eu acho assim que são três dias que a gente senta, resolve, acho que está bom⁶³.

Sendo assim, notam-se em ambas as escolas, como já mencionado, uma crescente individualidade das professoras, ressaltando a ausência do coletivismo, criando identificações e vínculos entre os pares. Por outro lado, a personalidade de cada uma vai ganhando espaço e tornando-se evidente os traços de sua individualidade, ocultando suas atividades e experiências, ao mesmo tempo, em que desejam saber o que as demais professoras realizaram. Talvez não seja por vontade própria que elas ajam dessa forma, mas devido à experiência de vida, que acaba refletindo nas situações escolares que enfrentam cotidianamente e dificultam a obtenção de valores que possam contribuir para o desenvolvimento de trabalhos no coletivo. Nota-se que as professoras por temerem ver todo o seu esforço “copiado” por outra pessoa, fecham-se, tornando-se cada vez mais solitárias, enfatizando a busca pela capacitação como meio do aprimoramento pessoal e particular. Quando existem as trocas, elas são apenas de atividades e não de experiências, os grupos são pequenos (duplas e/ou trios de professoras) que se identificam e se veem na mesma situação e reconhecem que cada uma contribui com a outra⁶⁴.

O HTPC, no entanto, deveria ser um espaço destinado às trocas e formação continuada das professoras, mas configura-se como um veículo de transmissão de recados, ora vindos da direção e ora da Secretaria Municipal de Educação. Percebe-se que as professoras consideram o HTPC exaustivo, visto que a falta de organização e planejamento deixam a reunião vaga e sem tratamento de pauta. As docentes costumam ocupar este horário com a confecção de objetos artesanais para uso próprio ou familiar e disseminar assuntos corriqueiros⁶⁵. As transcrições que seguem ilustram este cenário, apontando as respostas das professoras ao serem questionadas se consideram ou não o momento de HTPC importantes para a sua formação profissional:

Não. Porque o assunto é sempre jogado no vácuo, onde ele fica ai, tipo, vou dar um exemplo, o assunto é feira (da escola), o que nós vamos fazer na feira? O que acontece nessa reunião? Se fala de tudo menos do assunto que foi proposto. Então a gente perde horas

⁶³ Informação verbal extraída da entrevista referente à professora Cibele de 21/11/2011.

⁶⁴ Notas do caderno de campo elaborado pela autora de agosto a dezembro de 2011 e entrevistas realizadas de novembro a dezembro de 2011.

⁶⁵ Notas do caderno de campo elaborado pela autora de agosto a dezembro de 2011 e entrevistas realizadas pela autora de novembro e dezembro 2011.

e horas que a gente poderia estar individualmente ou coletivamente, por exemplo, eu e minhas colegas [...] produzindo alguma coisa na prática, porque eu sou uma pessoa que tem um problema enorme com teoria que não vira prática. Então o que adianta eu ficar falando, falando, e não por em prática isso? Então esse horário devia ser aproveitado pra fazer e não pra falar, e toda vez que a gente se reúne, você já teve a péssima oportunidade de estar junto, sai discussão, sai briga porque as opiniões não batem, o assunto que é pra um, não é pra outro, o que que eu estou fazendo aqui? Eu podia estar fazendo as minhas coisas [...] ⁶⁶.

Não. A única vez que teve aí... deram um texto para a gente ler... deu a maior "brigaiada", porque a gente só tinha que ler o texto e só... o que aconteceu... as coordenadoras estavam lá, foram lá na sala da reunião, deram o texto para gente e falaram pra gente que a Secretaria de Educação, a supervisora, sei lá quem, falou que era para a gente ler o texto e aí... vamos ler, tudo bem... começamos a ler e começamos a discutir... mas isso não podia... só podia ler o texto... e ler o texto, eu leio na minha casa... na minha eu leio, se eu gostar eu guardo, se eu não gostar eu joga fora... e foi isso que aconteceu... a gente não gostou e jogou fora... e aí a gente teve reunião para levar bronca ⁶⁷.

Sim. No momento que são passadas as orientações. O momento que conversamos em relação ao planejamento. As atividades que serão realizadas. Há... não sei o que dizer as coisas que são passadas nesse momento! Tudo, tudo não dá! ⁶⁸.

Acho que sim. Ah porque tem muita coisa que a gente aprende né? Principalmente com este material novo do [...] o ano todo elas (coordenação) tem feito algumas reuniões para passar algumas coisas, acho que tá sendo bem produtivo ⁶⁹.

São importantes sim, eu considero importante porque uma hora que a gente tá toda a equipe da escola junta pra decisões, pra informações pertinentes e decisões coletivas. Eu ainda acredito na força do grupo, do coletivo. Embora veja, por conta de até mesmo da rotina, dos prazos, tumultuou um pouco, mas eu acho um momento muito importante que fica todas juntas ⁷⁰.

Embora, o momento do HTPC não demonstre assumir seu verdadeiro significado, a maioria das professoras o vê como um momento importante, visto que devido aos problemas enfrentados com a Equipe Gestora, quando as reuniões de fato acontecem, ilustra o único momento de diálogo existente entre professoras e corpo gestor. No entanto, como espaço para formação continuada, mostra-se aquém do esperado, já que sua funcionalidade encontra-se em desacordo com as reais

⁶⁶ Informação verbal extraída da entrevista referente à professora Aline de 17/11/2011.

⁶⁷ Informação verbal extraída da entrevista referente à professora Maria Helena de 23/11/2011.

⁶⁸ Informação verbal extraída da entrevista referente à professora Luiza de 24/11/2011.

⁶⁹ Informação verbal extraída da entrevista referente à professora Andréia de 22/11/2011.

⁷⁰ Informação verbal extraída da entrevista referente à professora Carla de 22/11/2011.

necessidades das professoras e seu emprego configura-se como um momento que não atende ao seu real objetivo.

O planejamento das aulas é organizado de acordo com o método apostilado adotado pela Secretaria Municipal de Educação, em que apenas algumas atividades são complementadas através da utilização de textos retirados de outras fontes, como livros didáticos e internet. As professoras, ao montarem o seu planejamento retomam os planejamentos e atividades utilizadas nos anos anteriores, fazendo apenas pequenos ajustes caso “descubram” algum material novo e que poderia ajudar na compreensão dos alunos. A professora Marcela, por exemplo, utiliza em suas aulas poesias de autores consagrados como Cecília Meireles e Vinícius de Moraes. Primeiro faz a leitura das poesias em voz alta e depois coloca o áudio para que os alunos tenham contato com outra forma de expressão. Mas a professora, durante os diálogos informais, relata que possui este material há muitos anos e que quando ela assume uma nova sala, busca sentir a preferência dos alunos por um ou outro autor e desta forma articula a sequência das aulas⁷¹.

Quanto à utilização do método apostilado, nota-se que esta prática é vista como uma afronta à Equipe Gestora que exige que as professoras utilizem apenas o material apostilado em suas aulas.

[...] a gente usa o planejamento que tem já... já temos o planejamento padrão... e aí, em cima desse planejamento a gente pega o material didático que a gente tem... agora esse ano foi esse material do [...], uma porcaria... então a gente ficou meio perdida... eu não uso, eu não sigo esse planejamento do [...], usamos o planejamento que a gente tem e que a gente abre, para ter um planejamento aberto... que você planeja e conforme você vai dando a aula... lógico, vai vindo outras coisas... por que o planejamento é assim... vou dar hoje, essa semana, vou dar adição, poemas, vai aparecendo as coisas e você coloca no planejamento... Do ano que vem vai aumentar mais, entendeu? O planejamento já é um planejamento padrão e aí a gente vai colocando conforme vai acrescentando... É isso!⁷².

As professoras veem o material apostilado como algo impositivo e que engessa suas práticas, dificultando o trabalho desenvolvido nas aulas e automaticamente prejudicando o aprendizado dos alunos. A professora Ana Carolina durante os diálogos informais relata que: “dar aulas está cada dia mais complicado,

⁷¹ Nota do caderno de campo elaborado pela autora, referente à professora Marcela de 03/08/2011.

⁷² Informação verbal extraída da entrevista referente à professora Maria Helena de 23/11/2011.

mais difícil, tem horas que quero desistir de tudo” e menciona “o planejamento [...] aquilo é uma tortura, até o meu marido reclama”⁷³, ressaltando que o problema que abarca o método apostilado gira em torno da cobrança que envolve o planejamento. Já a professora Daiane relatou que utiliza textos impressos como base para conduzir suas aulas e ressalta que: “o método apostilado em si não é ruim, muito pelo contrário, o método é bom, mas o problema está no fato que o material foi elaborado para ser desenvolvido em conjunto com a lousa digital e na escola a lousa fica no outro prédio” e finaliza dizendo que “a solução seria utilizar a sala de informática, pois todo material dispõe de instruções para o professor planejar suas aulas, com indicações de sites da internet”⁷⁴. Segundo a professora, utilizar a sala de informática é muito difícil, pois existe uma única sala para atender o prédio todo, sendo assim, o material acaba se tornando ruim, porque a escola não tem estrutura suficiente para atender toda a demanda. E ela não sente tanta necessidade em utilizar a lousa digital e a sala de informática, pois acaba fazendo uso da lousa verde, passando o conteúdo textual para os alunos copiarem. Ela ainda ressalta que planeja suas aulas com antecedência, procura textos na internet que possam facilitar o andamento das aulas e a compreensão dos alunos, mas mesmo assim, confessa que sofre com a falta de recursos da escola, pois ela gostaria que todos os alunos tivessem uma cópia do material que ela pesquisou, entretanto, ela só tem direito a tirar quatro cópias por aluno durante cada mês na escola e isso acaba dificultando o seu trabalho e a qualidade de suas aulas⁷⁵.

Embora não seja o objetivo deste trabalho analisar a qualidade do material⁷⁶ adotado, percebe-se nas observações de campo, ao folhear e manusear o material, que este aborda uma perspectiva que se choca com a prática existente nas escolas e a forma como as professoras planejam suas aulas, exigindo uma maior reflexão, pesquisa e articulação dos conteúdos com diferentes recursos didáticos para compor as atividades realizadas e o andamento das aulas, como por exemplo, o uso de computadores e internet⁷⁷. Vide as notas abaixo:

A professora Maria Helena relatou que raramente faz uso dos livros do método apostilado, diz que: “Tenho a impressão de que o material

⁷³ Notas do caderno de campo elaborado pela autora, referentes à professora Ana Carolina de 16/08/2011.

⁷⁴ Nota do caderno de campo elaborado pela autora, referente à professora Daiane de 08/08/2011.

⁷⁵ Notas do caderno de campo elaborado pela autora, referentes à professora Daiane de 08/08/2011.

⁷⁶ Método SESI de Ensino, adotado pela SME em dois mil e onze (2011).

⁷⁷ Notas do caderno de campo elaborado pela autora de agosto a dezembro de 2011.

estava encajado e a Prefeitura comprou por preço de banana”. Disse também que no começo do ano, ela foi muito resistente ao uso do material, subia com os livros didáticos utilizados no ano passado para a sala de aula e a Equipe Gestora descia com eles de volta, e ela ia e buscava novamente. Revela também que este fato ocorreu umas três vezes e, sendo assim, a Equipe Gestora desistiu de retirar os livros de sua sala de aula⁷⁸.

Ela diz que não gosta do método apostilado, resistiu no começo, mas percebeu que não adiantava lutar contra, resolveu atender as exigências e se adaptar ao que o método pedia. Diz que o método foi imposto, que ninguém perguntou o que os professores achavam disso. Diz que usa o material porque é obrigada e busca complementá-lo, pois sozinho o material é fraco⁷⁹.

Falando sobre o material, ao chocar-se com as práticas que foram cristalizadas com o tempo, as professoras mostram-se resistentes em abandonar velhos hábitos e refletir sobre a necessidade de mudanças nas práticas, na forma como agem e constituem seus planejamentos. Nesse sentido, talvez as habilidades, competências, aptidões, conhecimentos e atitudes (TARDIF, 2011) que representam os saberes que as professoras foram construindo e modelando ao longo do transcurso do trabalho docente, possam significar que para elas o material que já utilizam traz o retorno desejado e atende as demandas existentes em sala de aula. Também podem significar que para elas as inovações implantadas pela Secretaria Municipal de Educação são vistas como “pacotes” que não apresentam soluções e acabam desqualificando o trabalho docente. Por outro lado, lidar e se adaptar às mudanças torna-se um desafio e o tempo na carreira às tornam inflexíveis e distantes do cotidiano dos alunos. Nesse sentido, as necessidades de formação, podem estar relacionadas à reforma e inovação do sistema escolar do Município, assim como, aos projetos de desenvolvimento das escolas e o próprio desenvolvimento profissional e pessoal das professoras.

Nota-se constantemente em suas práticas, independente do ano de Ciclo, uma mistura de métodos educacionais, que ao se mesclarem, segundo as professoras, enfatizam mudanças nas atitudes dos alunos quando trabalham com atividades que denotam a participação e envolvimento direto do aluno.

⁷⁸ Nota do caderno de campo elaborado pela autora, referente à professora Maria Helena de 23/08/2011.

⁷⁹ Nota do caderno de campo elaborado pela autora, referente à professora Cibele de 24/08/2011.

[...] eu, assim... método, método, uma metodologia só, eu acredito que não utilizo. Eu fiz o curso do PROFA, então eu acredito naquela prática fundamentada na Emília Ferreiro, aquelas fases, sabe... então... geralmente eu começo com sondagem, seguindo essa orientação... e... eu acho assim... tem que trabalhar um pouquinho do fônico, mas eu acho que não é exatamente a metodologia do método fônico, mas eu procuro colocar um pouco dos sons. Mas não tem nenhuma metodologia, porque também depende um pouco dos alunos [...]⁸⁰.

[...] eu acho que eu misturo... porque não dá para você trabalhar com um método... um método só... porque tem aquele aluno que você lança lá uma ideia e ele vai e tem aquele que não... aí você tem que ficar explicando um pouco mais... tem aquele aluno que só se alfabetiza por aquele método tradicional, da cartilha... e você não consegue alfabetizar de nenhuma outra maneira... então eu misturo! [...]⁸¹.

As transcrições enfatizam o uso de vários métodos, ora priorizando os métodos tradicionais e ora não. Nota-se, porém, uma possível “ausência de métodos” nas práticas das professoras, que ao mesclarem diferentes enfoques- com o intuito de alcançar todos os alunos em seus diferentes ritmos de aprendizagem acabam por não utilizar significativamente nenhuma abordagem. No caso dos alunos da educação especial, elas apenas reforçam o conteúdo trabalhado pelas professoras especialistas dando atividades para serem realizadas como tarefa de casa, e durante as aulas eles realizam as mesmas atividades dos demais colegas de turma.

Por outro lado, as professoras dizem se preocupar com os alunos de inclusão e aqueles que possuem dificuldades para aprender, e realmente nota-se nas observações e se confirma nas entrevistas, que elas se preocupam com tais alunos, mas não da forma como dizem, pois na verdade estão preocupadas com o aprendizado dos bons alunos. No entanto, são os bons alunos que refletem nas professoras o bom resultado de seu trabalho, pois é através deles que elas conseguem cumprir o planejamento e ao cumprirem o planejamento são reconhecidas pela Equipe Gestora como boas professoras. No outro ponto, encontra-se o mau aluno, que por sinal, reflete nas professoras o sentimento contrário, apenas reforçam as questões internas que as frustram e as atormentam,

⁸⁰ Informação verbal extraída da entrevista referente à professora Luiza de 24/11/2011.

⁸¹ Informação verbal extraída da entrevista referente à professora Maria Helena de 23/11/2011.

como a culpa por não conseguir ensiná-los plenamente e conseqüentemente, não serem reconhecidas.

A rotina das professoras, entretanto, mostra-se unificada, sendo mínimas as diferenças entre elas. No quadro abaixo, pode-se visualizar as principais ações atribuídas a cada uma das dez (10) professoras pesquisadas e notar as sutis diferenças entre elas e as escolas onde exercem sua função pedagógica. Porém, cabe ressaltar, que a leitura pode ser cansativa pelo excesso de repetições em sua elaboração, mas, no entanto, possibilita compreender a padronização da prática cotidiana, com suas constantes reproduções e portando-se da mesma maneira na grande maioria delas, podendo ser explicada pelo tempo no exercício da docência e o convívio entre os pares. Ressalva-se que das dez (10) professoras pesquisadas, oito (08) ministram aulas no Ciclo I, lecionando apenas em uma turma a maioria das disciplinas (exceto Educação Física), e duas (02) delas no Ciclo II, em que lecionam apenas algumas disciplinas e assim sendo, assumem várias turmas, trocando de sala/turma sempre que a aula termina. Portanto, no quadro que segue, pode-se observar na Escola Y essa diferença.

Quadro 13 - Rotina das aulas

ESCOLA X		
SUJEITO	HORÁRIO	ROTINA
ANA CAROLINA	30 minutos iniciais	<ul style="list-style-type: none"> • Faz fila para ir até à sala de aula. • Escreve o cabeçalho e as atividades do dia na lousa, enquanto os alunos retiram das mochilas o caderno e estojo; • Senta-se à sua mesa;
	Desenvolvimento da aula	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica o conteúdo, coloca as lições na lousa e/ou segue o material apostilado e entrega uma folha com as atividades fotocopiadas para cada aluno; • Empresta lápis e borracha ou outro material que for utilizado em sala, como régua, lápis de cor, tesoura e cola, para os alunos que não os possuem; • Aos gritos, orienta os alunos para a realização das atividades; • Direciona os alunos para a sala de informática ou lousa digital ou biblioteca (quando a atividade necessita deste recurso e quando as salas estão disponíveis); • Direciona-se a sua mesa, senta-se, observa os

		<p>alunos, grita para chamar a atenção deles e realiza atividades diversas como o controle da frequência e consulta a outros materiais;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aos gritos, chama a atenção dos alunos quanto à disciplina e à agilidade na execução das atividades; • Supervisiona a realização das atividades observando os alunos de longe e/ou passeando entre as carteiras; • Cobra o término das atividades e começa a correção dos exercícios chamando os alunos ora aleatoriamente, ora por sequência das fileiras para irem até à lousa;
	Intervalo	<ul style="list-style-type: none"> • Permanece na sala dos professores, onde participa das conversas com as demais professoras e saboreia um lanche ou fruta e ingere uma bebida (água, café, chá, suco ou refrigerante).
	Desenvolvimento da aula	<ul style="list-style-type: none"> • Faz fila para retornar à sala de aula; • Apaga o quadro e coloca as lições na lousa e entrega uma folha com as atividades fotocopiadas para cada aluno; Aos gritos, orienta os alunos para a realização das atividades. • Aos gritos, chama a atenção dos alunos quanto a disciplina e a agilidade na execução das atividades;
	30 minutos finais	<ul style="list-style-type: none"> • Recebe alguns alunos em sua mesa, que ainda não terminaram as atividades do dia, para ajudá-los no término dos exercícios; • Solicita a entrega do material apostilado, cadernos e material emprestado pelos alunos; • Guarda-os em seu armário; • Faz fila para os alunos irem embora.
ANDRÉIA	30 minutos iniciais	<ul style="list-style-type: none"> • Faz fila para ir até à sala de aula. • Escreve o cabeçalho e as atividades do dia na lousa, enquanto os alunos retiram das mochilas o caderno e estojo; • Senta-se à sua mesa;
	Desenvolvimento da aula	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica o conteúdo, coloca as lições na lousa e/ou segue o material apostilado e entrega uma folha com as atividades fotocopiadas para cada aluno; • Emprsta lápis e borracha ou outro material que for utilizado em sala, como régua, lápis de cor, tesoura e cola, para os alunos que não os possuem; • Aos gritos, orienta os alunos para a realização das atividades; • Aos gritos, chama a atenção dos alunos quanto à disciplina e à agilidade na execução das atividades; • Direciona-se a sua mesa, senta-se, observa os

		<p>alunos, grita para chamar a atenção deles e realiza atividades diversas como o controle da frequência e consulta a outros materiais;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Supervisiona a realização das atividades observando os alunos de longe e/ou passeando entre as carteiras; • Cobra o término das atividades e começa a correção dos exercícios chamando os alunos ora aleatoriamente, ora por sequência das fileiras para irem até a lousa;
	Intervalo	<ul style="list-style-type: none"> • Permanece na sala dos professores, onde participa das conversas com as demais professoras e saboreia um lanche ou fruta e ingere uma bebida (água, café, chá, suco ou refrigerante).
	Desenvolvimento da aula	<ul style="list-style-type: none"> • Faz fila para retornar à sala de aula; • Apaga o quadro e coloca as lições na lousa e entrega uma folha com as atividades fotocopiadas para cada aluno; • Aos gritos, orienta os alunos para a realização das atividades; • Direciona os alunos para a sala de informática ou lousa digital ou biblioteca (quando a atividade necessita deste recurso e quando as salas estão disponíveis); • Aos gritos, chama a atenção dos alunos quanto a disciplina e a agilidade na execução das atividades;
	30 minutos finais	<ul style="list-style-type: none"> • Recebe alguns alunos em sua mesa, que ainda não terminaram as atividades do dia, para ajudá-los no término dos exercícios; • Solicita a entrega do material apostilado, cadernos e material emprestado pelos alunos; • Guarda-os em seu armário; • Faz fila para os alunos irem embora.
CARLA	30 minutos iniciais	<ul style="list-style-type: none"> • Faz fila para ir até a sala de aula. • Escreve o cabeçalho e as atividades do dia na lousa, enquanto os alunos retiram das mochilas o caderno e estojo; • Senta-se a sua mesa; • Senta-se a sua mesa, solicita as atividades de casa (quando há), dá os vistos e inicia a correção, apontando os erros e retomando a explicação do conteúdo;
	Desenvolvimento da aula	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica o conteúdo, coloca as lições na lousa e/ou segue o material apostilado e entrega uma folha com as atividades fotocopiadas para cada aluno; • Empréstima lápis e borracha ou outro material que for utilizado em sala, como régua, lápis de cor, tesoura e cola, para os alunos que não os possuem;

		<ul style="list-style-type: none"> • Orienta os alunos para a realização das atividades. • Caso seja necessário, chama a atenção dos alunos quanto a disciplina e a agilidade na execução das atividades; • Direciona-se a sua mesa, senta-se, observa os alunos e realiza atividades diversas como o controle da frequência e consulta a outros materiais; • Segue ajudando cada aluno que apresenta dificuldades na execução das atividades; • Supervisiona a realização das atividades observando os alunos de longe e/ou passeando entre as carteiras; • Avisa da necessidade de terminá-las, pois existem outras atividades para serem feitas depois do intervalo. • Cobra o término das atividades e começa a correção dos exercícios chamando os alunos ora aleatoriamente, ora por sequência das fileiras para irem ate a lousa;
	Intervalo	<ul style="list-style-type: none"> • Permanece na sala dos professores e saboreia um lanche ou fruta e ingere uma bebida (água, café, chá, suco ou refrigerante).
	Desenvolvimento da aula	<ul style="list-style-type: none"> • Faz fila para retornar a sala de aula; • Apaga o quadro e coloca as lições na lousa e entrega uma folha com as atividades fotocopiadas para cada aluno; • Direciona os alunos para a sala de informática ou lousa digital ou biblioteca (quando a atividade necessita deste recurso e quando as estas estão disponíveis); • Orienta os alunos para a realização das atividades. • Caso seja necessário, chama a atenção dos alunos quanto à disciplina e à agilidade na execução das atividades;
	30 minutos finais	<ul style="list-style-type: none"> • Passa alguma atividade de tarefa; • Solicita a entrega do material apostilado, cadernos e material emprestado pelos alunos; • Guarda-os em seu armário; • Faz fila para os alunos irem embora.
	30 minutos iniciais	<ul style="list-style-type: none"> • Faz fila para ir até à sala de aula. • Escreve o cabeçalho e as atividades do dia na lousa, enquanto os alunos retiram das mochilas o caderno e estojo; • Senta-se a sua mesa;
	Desenvolvimento da aula	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica o conteúdo, coloca as lições na lousa e entrega uma folha com as atividades fotocopiadas para cada aluno; • Emprresta lápis e borracha ou outro material que for utilizado em sala, como régua, lápis de cor, tesoura e cola, para os alunos que não os

CATARINA		<p>possuem;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aos gritos, orienta os alunos para a realização das atividades; • Direciona os alunos para a sala de informática ou lousa digital ou biblioteca (quando a atividade necessita deste recurso e quando as estas estão disponíveis); • Aos gritos, chama a atenção dos alunos, em especial do aluno Márcio, quanto a disciplina e a agilidade na execução das atividades; • Direciona-se a sua mesa, senta-se, observa os alunos, grita para chamar a atenção deles e realiza atividades diversas como o controle da frequência e consulta a outros materiais; • Supervisiona a realização das atividades observando os alunos de longe e/ou passeando entre as carteiras; • Cobra o término das atividades e começa a correção dos exercícios chamando os alunos ora aleatoriamente, ora por sequência das fileiras para irem ate a lousa;
	Intervalo	<ul style="list-style-type: none"> • Permanece na sala dos professores, onde participa das conversas com as demais professoras e saboreia um lanche ou fruta e ingere uma bebida (água, café, chá, suco ou refrigerante).
	Desenvolvimento da aula	<ul style="list-style-type: none"> • Faz fila para retornar a sala de aula; • Apaga o quadro e coloca as lições na lousa e entrega uma folha com as atividades fotocopiadas para cada aluno; • Aos gritos, orienta os alunos para a realização das atividades; • Aos gritos, chama a atenção dos alunos quanto à disciplina e à agilidade na execução das atividades;
	30 minutos finais	<ul style="list-style-type: none"> • Recebe alguns alunos em sua mesa, que ainda não terminaram as atividades do dia, para ajudá-los no término dos exercícios; • Solicita a entrega do material apostilado, cadernos e material emprestado pelos alunos; • Guarda-os em seu armário; • Faz fila para os alunos irem embora.
	30 minutos iniciais	<ul style="list-style-type: none"> • Faz fila para ir até a sala de aula. • Escreve o cabeçalho e as atividades do dia na lousa, enquanto os alunos retiram das mochilas o caderno e estojo; • Senta-se à sua mesa;
	Desenvolvimento da aula	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica o conteúdo, coloca as lições na lousa e/ou segue o material apostilado e entrega uma folha com as atividades fotocopiadas para cada aluno; • Empresta lápis e borracha ou outro material que

MARCELA		<p>for utilizado em sala, como régua, lápis de cor, tesoura e cola, para os alunos que não os possuem;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Orienta os alunos para a realização das atividades. • Aos gritos direciona-se ao interruptor e apaga a luz para chamar a atenção dos alunos quanto à disciplina e à agilidade na execução das atividades; • Direciona-se à sua mesa, senta-se, observa os alunos, grita para chamar a atenção deles e realiza atividades diversas como o controle da frequência e consulta a outros materiais; • Apaga a lousa e passa mais alguma atividade ou outras lições; • Supervisiona a realização das atividades observando os alunos de longe e/ou passeando entre as carteiras; • Cobra o término das atividades e começa a correção dos exercícios chamando os alunos ora aleatoriamente, ora por sequência das fileiras para irem ate a lousa;
	Intervalo	<ul style="list-style-type: none"> • Permanece na sala dos professores, onde participa das conversas com as demais professoras e saboreia um lanche ou fruta e ingere uma bebida (água, café, chá, suco ou refrigerante).
	Desenvolvimento da aula	<ul style="list-style-type: none"> • Faz fila para retornar a sala de aula ou ir ate a sala de recursos; • Apaga o quadro e coloca as lições na lousa e entrega uma folha com as atividades fotocopiadas para cada aluno ou faz uma roda e trabalha com recursos como o áudio de histórias infantis, músicas e poesias, recortes e colagens de figuras; • Orienta os alunos para a realização das atividades. • Direciona os alunos para a sala de informática ou lousa digital ou biblioteca (quando a atividade necessita deste recurso e quando as estas estão disponíveis); • Aos gritos direciona-se ao interruptor e apaga a luz para chamar a atenção dos alunos quanto a disciplina e a agilidade na execução das atividades;
	30 minutos finais	<ul style="list-style-type: none"> • Recebe alguns alunos em sua mesa, que ainda não terminaram as atividades do dia, para ajudá-los no término dos exercícios; • Solicita a entrega do material apostilado, cadernos e material emprestado pelos alunos; • Guarda-os em seu armário; • Faz fila para os alunos irem embora.

ESCOLA Y		
SUJEITO	HORÁRIO	ROTINA
CIBELE	30 minutos iniciais	<ul style="list-style-type: none"> • Faz fila para ir até à sala de aula. • Escreve o cabeçalho na lousa e as atividades do dia, enquanto um aluno, selecionado por ela como o ajudante do dia, entrega o material apostilado aos demais alunos; • Senta-se à sua mesa, solicita as atividades de casa (quando há), dá os vistos e inicia a correção, apontando os erros e retomando a explicação do conteúdo;
	Desenvolvimento da aula	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica o conteúdo, coloca as lições na lousa e/ou segue o material apostilado e entrega uma folha com as atividades fotocopiadas para cada aluno; • Empresta lápis e borracha ou outro material que for utilizado em sala, como régua, lápis de cor, tesoura e cola, para os alunos que não os possuem; • Direciona-se a sua mesa, senta-se, observa os alunos e realiza atividades diversas como o controle da frequência e consulta a outros materiais; • Direciona os alunos para a sala de informática ou biblioteca (quando a atividade necessita deste recurso); • Caso seja necessário, chama a atenção dos alunos quanto à disciplina e à agilidade na execução das atividades; • Direciona-se a sua mesa, senta-se, observa os alunos e realiza atividades diversas como o controle da frequência e consulta a outros materiais;
	Intervalo	<ul style="list-style-type: none"> • Permanece na sala dos professores, onde participa das conversas com as demais professoras e saboreia um lanche ou fruta e ingere uma bebida (água, café, chá, suco ou refrigerante).
	Desenvolvimento da aula	<ul style="list-style-type: none"> • Faz fila para retornar a sala de aula; • Apaga o quadro e coloca as lições na lousa e entrega uma folha com as atividades fotocopiadas para cada aluno; • Direciona-se a sua mesa, senta-se, observa os alunos e realiza atividades diversas como o controle da frequência e consulta a outros materiais; • Caso seja necessário, chama a atenção dos alunos quanto à disciplina e à agilidade na execução das atividades; • Supervisiona a realização das atividades

		<p>observando os alunos de longe e/ou passeando entre as carteiras;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cobra o término das atividades e começa a correção dos exercícios chamando os alunos ora aleatoriamente, ora por sequência das fileiras para irem ate a lousa oou oralmente;
	30 minutos finais	<ul style="list-style-type: none"> • Passa atividades para serem realizadas em casa; • Recebe alguns alunos em sua mesa, que ainda não terminaram as atividades do dia, para ajudá-los no término dos exercícios; • Solicita a entrega do material apostilado, cadernos e material emprestado pelos alunos; • Guarda-os em seu armário; • Faz fila para os alunos irem embora.
LUIZA	30 minutos iniciais	<ul style="list-style-type: none"> • Faz fila para ir até a sala de aula. • Escreve o cabeçalho na lousa e as atividades do dia, enquanto um aluno, selecionado por ela como o ajudante do dia, entrega o material apostilado aos demais alunos; • Senta-se a sua mesa, solicita as atividades de casa (quando há), dá os vistos e inicia a correção, apontando os erros e retomando a explicação do conteúdo;
	Desenvolvimento da aula	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica o conteúdo, coloca as lições na lousa e/ou segue o material apostilado e entrega uma folha com as atividades fotocopiadas para cada aluno; • Emprsta lápis e borracha ou outro material que for utilizado em sala, como régua, lápis de cor, tesoura e cola, para os alunos que não os possuem; • Direciona-se à sua mesa, senta-se, observa os alunos e realiza atividades diversas como o controle da frequência e consulta a outros materiais; • Caso seja necessário, chama a atenção dos alunos quanto à disciplina e à agilidade na execução das atividades; • Direciona-se a sua mesa, senta-se, observa os alunos e realiza atividades diversas como o controle da frequência e consulta a outros materiais; • Apaga a lousa e passa mais alguma atividade ou outras lições; • Supervisiona a realização das atividades observando os alunos de longe e/ou passeando entre as carteiras; • Cobra o término das atividades e começa a correção dos exercícios chamando os alunos ora aleatoriamente, ora por sequência das fileiras para irem ate a lousa ou recolhe os cadernos para

		corrigi-los depois;
	Intervalo	<ul style="list-style-type: none"> • Permanece na sala dos professores, onde participa das conversas com as demais professoras e saboreia um lanche ou fruta e ingere uma bebida (água, café, chá, suco ou refrigerante).
	Desenvolvimento da aula	<ul style="list-style-type: none"> • Faz fila para retornar à sala de aula; • Apaga o quadro e coloca as lições na lousa e entrega uma folha com as atividades fotocopiadas para cada aluno ou utiliza algum recurso como áudio e vídeo ou atividades de roda pertencentes ao folclore brasileiro; • Direciona-se à sua mesa, senta-se, observa os alunos e realiza atividades diversas como o controle da frequência e consulta a outros materiais; • Direciona os alunos para a sala de informática ou biblioteca (quando a atividade necessita deste recurso); • Caso seja necessário, chama a atenção dos alunos quanto à disciplina e à agilidade na execução das atividades;
	30 minutos finais	<ul style="list-style-type: none"> • Entrega o caderno de caligrafia para os alunos com atividades para serem feitas em casa; • Recebe alguns alunos em sua mesa, que ainda não terminaram as atividades do dia, para ajudá-los no término dos exercícios; • Solicita a entrega do material apostilado, cadernos e material emprestado pelos alunos; • Guarda-os em seu armário; • Faz fila para os alunos irem embora.
MARIA HELENA	30 minutos iniciais	<ul style="list-style-type: none"> • Faz fila para ir até à sala de aula. • Escreve o cabeçalho na lousa e as atividades do dia, enquanto um aluno, selecionado por ela como o ajudante do dia, entrega o material apostilado aos demais alunos; • Senta-se à sua mesa, solicita as atividades de casa (quando há), dá os vistos e inicia a correção, apontando os erros e retomando a explicação do conteúdo;
	Desenvolvimento da aula	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica o conteúdo, coloca as lições na lousa e/ou segue o material apostilado e entrega uma folha com as atividades fotocopiadas para cada aluno; • Emprresta lápis e borracha ou outro material que for utilizado em sala, como régua, lápis de cor, tesoura e cola, para os alunos que não os possuem; • Direciona-se à sua mesa, senta-se, observa os alunos e realiza atividades diversas como o controle da frequência e consulta a outros materiais;

		<ul style="list-style-type: none"> • Direciona os alunos para a sala de informática ou biblioteca (quando a atividade necessita deste recurso); • Caso seja necessário, chama a atenção dos alunos de forma sarcástica e feições peculiares quanto à disciplina e à agilidade na execução das atividades; • Direciona-se à sua mesa, senta-se, observa os alunos e realiza atividades diversas como o controle da frequência e consulta a outros materiais; • Apaga a lousa e passa mais alguma atividade ou outras lições; • Supervisiona a realização das atividades observando os alunos de longe e/ou passeando entre as carteiras; • Cobra o término das atividades e começa a correção dos exercícios chamando os alunos ora aleatoriamente, ora por sequência das fileiras para irem até a lousa; ou oralmente;
	Intervalo	<ul style="list-style-type: none"> • Permanece na sala dos professores, onde participa das conversas com as demais professoras e saboreia um lanche ou fruta e ingere uma bebida (água, café, chá, suco ou refrigerante).
	Desenvolvimento da aula	<ul style="list-style-type: none"> • Faz fila para retornar à sala de aula; • Apaga o quadro e coloca as lições na lousa e entrega uma folha com as atividades fotocopiadas para cada aluno; • Direciona-se à sua mesa, senta-se, observa os alunos e realiza atividades diversas como o controle da frequência e consulta a outros materiais; • Caso seja necessário, chama a atenção dos alunos de forma sarcástica e feições peculiares quanto à disciplina e à agilidade na execução das atividades;
	30 minutos finais	<ul style="list-style-type: none"> • Entrega o caderno de caligrafia para os alunos com atividades para serem feitas em casa; • Recebe alguns alunos em sua mesa, que ainda não terminaram as atividades do dia, para ajudá-los no término dos exercícios; • Solicita a entrega do material apostilado, cadernos e material emprestado pelos alunos; • Guarda-os em seu armário; • Faz fila para os alunos irem embora.
	10 minutos iniciais de cada aula	<ul style="list-style-type: none"> • Aguarda os alunos na sala de aula; • Escreve as atividades do dia na lousa enquanto um aluno indicado aleatoriamente por ela, entrega o material apostilado aos demais alunos;

ALINE	Desenvolvimento da aula	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica o conteúdo e coloca as lições na lousa ou entrega uma cópia do material xerocopiado ou segue o material apostilado; • Direciona-se a sua mesa, senta-se, observa os alunos e realiza atividades diversas como o controle da frequência e consulta a outros materiais; • Direciona os alunos para a sala de informática ou biblioteca (quando a atividade necessita deste recurso); • Caso seja necessário, chama a atenção dos alunos quanto à disciplina e a agilidade na execução das atividades; • Supervisiona a realização das atividades observando os alunos de longe e/ou passeando entre as carteiras; • Cobra o término das atividades e começa a correção dos exercícios oralmente.
	10 minutos finais de cada aula	<ul style="list-style-type: none"> • Às vezes, passa alguma atividade para casa; • Solicita a entrega ou devolução (empréstimo de outra sala) do material apostilado; • Troca de sala/turma.
	Intervalo	<ul style="list-style-type: none"> • Permanece na sala dos professores, onde participa das conversas com as demais professoras e saboreia um lanche ou fruta e ingere uma bebida (água, café, chá, suco ou refrigerante).
VANESSA	10 minutos iniciais de cada aula	<ul style="list-style-type: none"> • Aguarda os alunos na sala de aula; • Escreve as atividades do dia na lousa enquanto um aluno indicado aleatoriamente por ela, entrega o material apostilado aos demais alunos;
	Desenvolvimento da aula	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica o conteúdo e coloca as lições na lousa ou entrega uma cópia do material xerocopiado ou segue o material apostilado; • Direciona-se a sua mesa, senta-se, observa os alunos e realiza atividades diversas como o controle da frequência e consulta a outros materiais; • Direciona os alunos para a sala de informática ou biblioteca (quando a atividade necessita deste recurso); • Caso seja necessário, chama a atenção dos alunos quanto à disciplina e a agilidade na execução das atividades; • Supervisiona a realização das atividades observando os alunos de longe e/ou passeando entre as carteiras; • Cobra o término das atividades e começa a correção dos exercícios oralmente.
	10 minutos finais de cada aula	<ul style="list-style-type: none"> • Às vezes, passa alguma atividade para casa; • Solicita a entrega ou devolução (empréstimo de outra sala) do material apostilado;

		<ul style="list-style-type: none"> • Troca de sala/turma.
	Intervalo	<ul style="list-style-type: none"> • Permanece na sala dos professores, onde participa das conversas com as demais professoras e saboreia um lanche ou fruta e ingere uma bebida (água, café, chá, suco ou refrigerante).

Fonte: Elaboração da própria autora com notas extraídas do caderno de campo.

Nota-se que na primeira e última meia hora do período de aula, assim como o momento de intervalo, são práticas comuns e evidenciadas em todas as professoras. Nos primeiros trinta (30) minutos da aula, a maioria das professoras fazem filas de alunos para irem à sala de aula, menos as professoras Aline e Vanessa que não possuem esta prática, pois ministram aulas no Ciclo II e acabam aguardando os alunos em suas salas de aula, neste ano de Ciclo as professoras assumem disciplinas específicas e mudam de sala/turma sempre que a aula termina. As cinco (05) professoras da Escola X, escrevem o cabeçalho e as atividades do dia na lousa, enquanto os alunos retiram das mochilas o caderno e estojo, já na Escola Y, as cinco (05) professoras, escrevem as atividades do dia na lousa enquanto um aluno indicado aleatoriamente por elas entrega o material apostilado aos demais alunos, pois todos os dias o material é recolhido e os alunos não o levam para casa. Feito isto, todas as professoras sentam-se a sua mesa, mas, além disso, Carla, Cibele, Luiza e Maria Helena solicitam as atividades de casa (quando há), dão os vistos e iniciam a correção, apontando os erros e retomando a explicação do conteúdo.

Durante o desenvolvimento da aula, as professoras identificam o conteúdo a ser trabalhado, colocam as lições na lousa e/ou seguem o material apostilado e entregam uma folha com as atividades fotocopiadas para cada aluno, emprestam lápis e borracha, régua, lápis de cor, tesoura e cola para os alunos que não os possuem. Algumas têm hábitos pouco didáticos, utilizando-se de gritos e sarcasmos, para chamarem a atenção dos alunos ou mesmo, para orientá-los quanto à realização das atividades, sendo esta prática comum às professoras Ana Carolina, Andreia, Catarina e Maria Helena. De acordo com a disponibilidade dos recursos de informática, lousa digital e biblioteca, as professoras direcionam os alunos para as salas correspondentes, e normalmente, assim como fazem em sala de aula comum, sentam-se a sua mesa, observam os alunos, fazem o controle da frequência e consulta a outros materiais, supervisionam a realização das atividades observando os alunos de longe e/ou passeando entre as carteiras, apagam a lousa e passam

outras atividades quando necessário. Ao se aproximar o período de intervalo, elas começam cobrar os alunos quanto ao término das atividades e iniciam a correção dos exercícios chamando os alunos ora aleatoriamente, ora por sequência das fileiras para irem até à lousa, ou então, fazem a correção oralmente ou recolhem os cadernos para corrigi-los depois. No entanto, ao observar o quadro exposto, o que chama a atenção é o fato que dentro das atividades rotineiras, acentuadas pelos padrões estabelecidos ao longo dos anos na carreira, enquanto as professoras seguem sentadas em suas mesas e/ou passeiam pela sala de aula supervisionando o andamento das atividades dos alunos, apenas a professora Carla segue, de carteira em carteira, ajudando cada aluno que apresenta dificuldades na execução dos exercícios e, ao verificar a aproximação do intervalo, avisa os alunos quanto à necessidade de terminarem as atividades, pois existem novas tarefas para serem cumpridas depois do intervalo, assim sendo, momentos depois, inicia a correção dos exercícios, retomando sua explicação quando necessário.

No período de intervalo, as professoras se direcionam a Sala dos Professores, onde participam das conversas com os pares de profissão e fazem uma refeição rápida, saboreando um lanche, bolacha ou fruta e tomam alguma bebida, como água, café, chá, suco ou refrigerante. Quando retornam do intervalo, nota-se a mesma padronização, apontando específicas modificações em relação aos horários de cada disciplina e o agendamento quanto à utilização dos espaços extraclasse; os trinta (30) minutos finais de aula para as professoras do Ciclo I e dez (10) minutos para as professoras do Ciclo II. Nota-se a prática comum, ao receberem alguns alunos em sua mesa, ajudando-os quanto ao término das atividades, passar alguma atividade como tarefa para serem realizadas em casa e solicitar a entrega dos materiais emprestados e/ou o material apostilado para serem guardados nos armários da classe.

Na rotina das professoras é muito comum a entrega de folhinhas fotocopiadas ou mimeografadas para cada aluno, contendo atividades de acordo com o conteúdo estudado na aula e eu sempre pedia para elas uma cópia dessas “folhinhas” para registrar no caderno de campo e apenas a professora Ana Carolina não atendia ao meu pedido dizendo que não havia cópias o suficiente ou que já haviam se acabado, mesmo notando que existiam muitas cópias em suas mãos. As demais professoras, ao passarem pelo local onde eu estava acomodada sem que eu solicitasse,

deixavam uma folhinha em minha carteira⁸². Independente da disciplina (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia e Artes), as aulas seguiam o mesmo padrão, as professoras leem o conteúdo contido na apostila ou escrevem o conteúdo na lousa, ou então, distribuem uma dessas folhinhas com o conteúdo a ser estudado e depois outra folhinha com atividades.

Outra prática comum está nas avaliações dos alunos, que são realizadas de duas formas, avaliação como documento formal, exigido pela Equipe Gestora, com o emprego de uma prova escrita, e a avaliação contínua, através das diversas atividades realizadas dentro e fora da sala de aula; segundo as professoras, desta forma os alunos possuem duas notas, em que uma pode compensar a outra caso o aluno obtenha um mau desempenho na avaliação escrita⁸³. Na ocasião onde as provas são realizadas, enquanto os alunos se preparam para o seu início, nota-se certa regularidade na dinâmica desenvolvida pelas professoras, a Andréia, assim como a Aline, Vanessa, Catarina, Cibele, Marcela e Luiza leem todas as questões em voz alta e depois pedem para os alunos começarem a respondê-las e logo depois, caso alguém apresente dificuldades, elas seguem de carteira em carteira ajudando os alunos. Já a professora Ana Carolina lê todas as questões em voz alta e senta-se separadamente com os alunos que apresentam dificuldades para aprender, buscando ajudá-los com a realização da prova, mas logo se mostra impaciente deixando os alunos sozinhos. No entanto, nota-se que ela só senta ao lado desses alunos nessas ocasiões e quando alguns alunos do restante da turma fazem perguntas, esta por sua vez, grita dizendo “vocês só ficam brincando enquanto explico o conteúdo”⁸⁴. Já as professoras Carla e Maria Helena leem uma questão por vez e pedem para os alunos responderem, caso alguém apresente dificuldades, elas imediatamente seguem de carteira em carteira ajudando os alunos e assim que todos concluírem a resposta, elas partem para a leitura da próxima questão⁸⁵.

Algumas atividades realizadas pelas professoras merecem atenção, pois enfatizam situações que limitam as práticas na dinâmica da sala de aula, revelando

⁸² Notas do caderno de campo elaborado pela autora, referentes à professora Ana Carolina de 16/08/2011, 20/09/2011, 04/10/2011 e 08/11/2011.

⁸³ Notas do caderno de campo elaborado pela autora de agosto a dezembro de 2011.

⁸⁴ Nota do caderno de campo elaborado pela autora, referente à professora Ana Carolina de 20/09/2011.

⁸⁵ Notas do caderno de campo elaborado pela autora, referentes às professoras Carla e Maria Helena de agosto a dezembro de 2011.

o mau preparo das atividades e atitudes que podem inibir o processo criativo das crianças. Ressalta-se que as atividades apresentadas são referentes ao segundo ano do Ciclo I e são transcritas exatamente como foram apresentadas em sala de aula. Segue no quadro abaixo a reprodução das atividades e prática docente:

Quadro 14a – Transcrição de uma atividade e prática docente I

<p>A professora Ana Carolina entregou uma folhinha contendo um bilhete xerocopiado para cada aluno e devidamente copiado pela Mestranda do caderno de um aluno.</p>
<p>CARLA, FUI ATE A PADARIA DA RUA DE BAIXO COMPRAR REFRIGERANTE E PÓS DE CAFÉ. SE O ALFREDO TELEFONAR, PEDE PARA ELE ME ENCONTRAR NA BANCA DE JORNAL. FALA TAMBÉM PRA NÃO SE ESQUECER DE LEVAR A REVISTA QUE ME PROMETEU. NÃO DEMORO. CLÁUDIO.</p>
<p>Depois a professora realizou sua leitura em voz alta e passou os seguintes exercícios na lousa.</p>
<p><u>Responda:</u></p> <p>O texto colado no caderno é um: <input type="checkbox"/> poema <input type="checkbox"/> bilhete <input type="checkbox"/> receita</p> <p>Quem escreveu o bilhete? _____ Quem recebeu o bilhete? _____</p> <p><u>Retire do bilhete:</u></p> <p>Três substantivos próprios – _____ Três substantivos comuns – _____ Duas palavras com quatro sílabas – _____ Quatro palavras com duas sílabas – _____</p> <p><u>Invente um substantivo próprio para:</u></p> <p>Padaria – _____ A rua – _____ A revista – _____ A marca do refrigerante – _____ A marca do pó de café – _____</p>

Os alunos responderam os primeiros exercícios sem apresentarem problemas, mas ao completarem o último, notou-se certa inquietação dos mesmos devido a seguinte sequência de falas:

Aluno – “*Vou colocar o nome da rua de Jardim dos Gerânios⁸⁶!*”

Professora – (gritando) – “*Jardim dos Gerânios não! É nome do bairro!*”

Aluno – “*Então vou colocar Vale das flores!*”

Professora – (gritando) – “*Vale das Flores é o nome da cidade!*”

Fonte: Elaboração da própria autora com notas extraídas do caderno de campo.

O que chama a atenção está na forma como a professora Ana Carolina, aos gritos corrigiu erroneamente o aluno, pois a atividade pedia para inventar um substantivo próprio, dar um nome à rua, por que então ele não poderia responder ao exercício intitulando a rua com o nome do bairro e depois com o nome da cidade? Ressalta-se que quando o aluno disse que colocaria o nome da cidade na rua, os colegas de classe começaram a rir, caçoando do suposto erro do menino. Nota-se, ainda, que situações como esta eram frequentemente presenciadas e podem causar constrangimentos e inibir o processo criativo dos alunos, dificultando sua aprendizagem.

Quadro 14b - Transcrição de uma atividade e prática docente II

Primeiramente, a professora Andréia desenvolveu atividades na lousa sobre Matemática (adição e multiplicação), que foram devidamente copiadas e apresentadas na sequência.

Desenhe e depois resolva:

3 flores em cada vaso

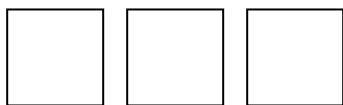


(na lousa havia dois vasos desenhados e as crianças tinham que desenhar 3 flores em cada um deles, depois realizar a soma das flores e depois a sua multiplicação, ou seja, $3 + 3 = 6$ e $2 \times 3 = 6$, três flores no primeiro vaso + três flores no segundo vaso é igual a seis flores / são dois vasos que multiplicados por 3 flores é igual a seis flores).

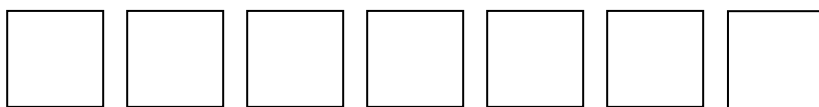
Outros exercícios do mesmo padrão foram escritos e resolvidos na lousa, como: 5 bolas em cada caixa; 4 brigadeiros em cada prato; 6 lápis em cada caixa.

⁸⁶ O bairro referenciado neste estudo como “Jardim dos Gerânios” possui um nome fictício com o intuito de preservar sua verdadeira identidade, assim como se verifica o mesmo padrão adotado para o nome da Cidade, intitulada como “Vale das Flores”.

Dado estes exercícios, a professora Andréia começou a ensinar a Divisão e passou como exemplo na lousa a divisão dos lápis em caixas, em que ela apresentava uma quantidade de lápis e os alunos tinham que ir colocando um em cada caixa, da seguinte forma:



$$9:3=3$$

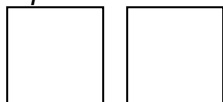


$$21:7=3$$

Na sequência, a professora escreveu na lousa os seguintes exercícios:

Vamos dividir igualmente:

6 lápis em 2 caixas



$$6:2=$$

10 bolas em 2 caixas



$$10:2=$$

8 flores em 4 vasos



$$8:4=$$

12 bananas em 3 cestas



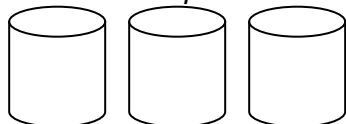
$$12:3=$$

4 bolinhas em 2 caixas



$$4:2=$$

3 balas em 3 potes



$$3:3=$$

Fonte: Elaboração da própria autora com notas extraídas do caderno de campo.

Ao realizarem as atividades, os alunos apresentaram dificuldades para entender o exercício proposto, pois acabaram colocando igualmente o número de objetos pedidos nas caixas, por exemplo, seis (06) lápis em cada uma das duas (02) caixas, realizando uma adição e/ou multiplicação, ao invés de realizarem a divisão colocando um lápis em cada caixa por vez, até o final da quantidade pedida. Nota-se que os alunos não fizeram a correspondência entre o pedido do enunciado e o formato comum e padronizado dos exercícios, visto que as atividades referentes às demais operações matemáticas seguiam o mesmo formato. É curioso relacionar a atividade e prática da professora Andréia, mencionadas acima e a resposta dada a uma das questões presentes no roteiro de entrevistas que focaliza o relato de um sucesso em sua profissão e prática de ensino.

[...] Matemática eu acho que foi um sucesso assim, melhor que do que os outros anos, parte de multiplicação, divisão, achei que eles foram super bem. Deu muito certo [...] acho que isso foi bem legal. [...] a gente explica de uma maneira que a criança não entende, você tem que dá a mesma atividade de uma outra forma, de uma outra maneira que eles pegam rapidinho. Esse material do [...] eu achei ele melhor em Matemática. Achei que Matemática eu me superei. Mas eu achei que de todos ele é um pouco difícil de se trabalhar. De todos acho que de Matemática é que vai trazer um retorno melhor⁸⁷.

Lembrando que Bardin (2011) alerta sobre o codificador para a questão da subjetividade e das contradições presentes nas entrelinhas e especificidades da fala em uma entrevista pode-se observar na voz transcrita da professora, que ela sabe, mesmo que inconsciente, que uma das suas necessidades está presente no ensino dos conteúdos matemáticos. Assim, pode-se perceber tal necessidade quando a docente relata expressões como “eu me superei” e “de todos, ele é um pouco difícil de trabalhar” relacionadas à qualidade dos exercícios enfatizados e a prática de ensino observada. Além disso, é preciso lembrar que essa professora mostrou ser resistente a minha presença, colocando-me como sua assistente para os assuntos de sala de aula e não se importando com a realização da entrevista e dando respostas rápidas para as questões. Com tais apontamentos arrolados, pode-se inferir que a professora ao senti-las, pôde ter tentado mascarar esta necessidade, talvez por julgar que eu tenha percebido em minhas observações as suas dificuldades com o ensino dos conteúdos matemáticos e, por se tratar de uma

⁸⁷ Informação verbal extraída da entrevista referente à professora Andréia de 22/11/2011.

professora experiente, não quer ser rotulada negativamente e culpabilizada pelos problemas de aprendizado dos alunos, enfatizando seu receio em ser mal avaliada.

Outras situações também expressam o limite das práticas, como a constante reclamação da professora Marcela quanto à demora nos encaminhamentos dos alunos para a Educação Especial e o andamento das reformas ocorridas no interior da Instituição, somadas à falta de estrutura e acomodação das turmas pelo espaço escolar, prejudicando o andamento de suas aulas e a aprendizagem dos alunos⁸⁸. Outra menção está na forma como a professora Maria Helena chama a atenção dos alunos, mostrando-se sarcástica, dizendo “Está certo! Está muito certo!” e ao mesmo tempo fazendo trejeitos e deixando as crianças na dúvida sobre sua verdadeira resposta, enfim, “estava ou não estava certa a minha atividade?” No entanto, esse tipo de atitude por parte da professora pode reforçar o contínuo exercício errado por parte do aluno, pois este não tem amadurecimento e malícia necessários para saber se a resposta sarcástica da professora estava ou não correta, sendo assim ele fica sem saber e acaba acreditando que o errado estava certo e começa a reproduzir o errado. Por outro lado, nota-se também, que a professora também usa o sarcasmo para intimidar os alunos que apresentam um bom desempenho educacional, dizendo “Você é um sabichão! Nossa, que bonito, heim? Você pensa que sabe tudo!”⁸⁹.

Tais apontamentos já referidos acima, como o mau preparo das atividades, as recorrentes atitudes inibidoras e sarcásticas presentes dentro das salas de aula, além da demora nos encaminhamentos dos alunos para o reforço e atendimento da equipe de Educação Especial, as reformas nos espaços escolares, a falta de estrutura das escolas para o atendimento de todos os alunos, ilustram os limites expressos nas práticas pedagógicas e as dificuldades enfrentadas pelas professoras cotidianamente. Portanto, a ênfase no trabalho das professoras, assim como em suas rotinas e planejamento, individualismo, falta de união do grupo e ausência de métodos educacionais, demonstrados ao longo desta categoria, apontam tarefas fragmentadas, oriundas da padronização de procedimentos e regras, que acabam resultando em necessidades de formação continuada e conseqüentemente prejudicando o ensino e a aprendizagem dos alunos. Por esta razão, faz-se

⁸⁸ Notas do caderno de campo elaborado pela autora, referentes à professora Marcela de 17/08/2012 e 21/09/2011.

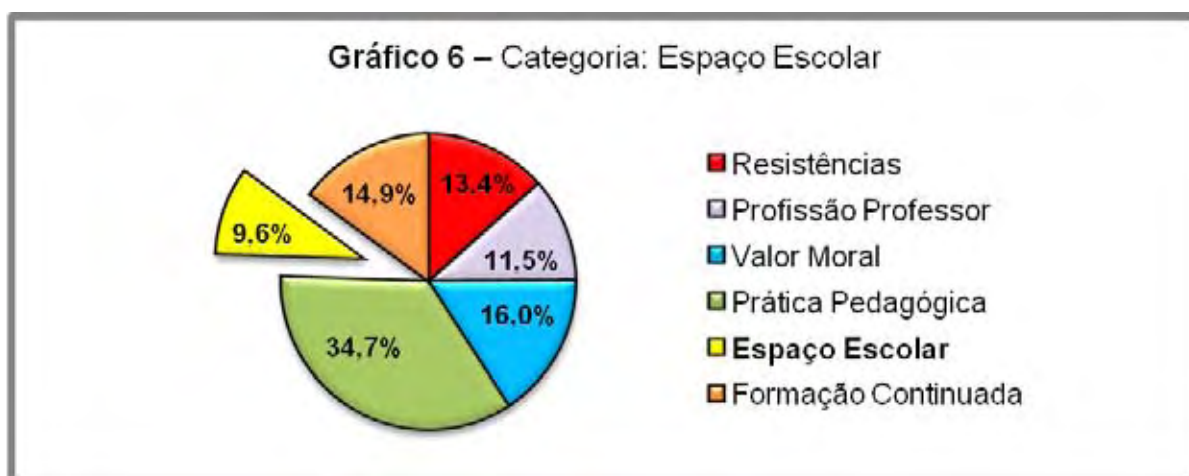
⁸⁹ Notas do caderno de campo elaborado pela autora, referentes à professora Maria Helena de 09/08/2011, 13/09/2011 e 18/10/2011.

necessário pensar em critérios que contemplem as questões que envolvem a prática pedagógica, principalmente no tange a sua rotina e padronização.

Na sequência será abordada a categoria Espaço Escolar, através das condições de trabalho das professoras, explorando as questões que envolvem os problemas na estrutura e organização das escolas, as dificuldades para utilizar os recursos de informática disponíveis na escola (sala de informática e lousa digital) e a falta de recursos materiais.

6.2.2 Espaço escolar: condições de trabalho

De acordo com a disposição das categorias dentro do tema Necessidade Coletiva, a categoria Espaço Escolar apresentou 9,6% do total de unidades de registros encontradas na totalidade dos dados brutos. Sua composição pode ser visualizada no gráfico e quadro apresentados abaixo:



Fonte: Elaboração da própria autora com informação verbal e notas extraídas das entrevistas e caderno de campo.

Quadro 15 – Frequência dos dados da categoria: Espaço escolar

CONDIÇÕES DE TRABALHO	FREQUÊNCIA
Problemas de estrutura, espaço e organização da escola.	5,5 %
Dificuldades para utilizar os recursos de informática disponíveis na escola	2,3 %
Falta de recursos materiais	1,7 %
TOTAL	9,6 %

Fonte: Elaboração da própria autora com informação verbal e notas extraídas das entrevistas e caderno de campo.

Nota-se que na composição desta categoria, indicam significativamente que 5,5 % dos registros encontrados expressam os problemas de estrutura, espaço e organização das escolas pesquisadas; 2,3 % indicam as dificuldades para utilizar os recursos de informática e 1,7 % representam a falta de recursos materiais para o desenvolvimento das atividades e práticas diárias das professoras.

Na caracterização dos seus espaços escolares, nota-se que as escolas estudadas são bem equipadas e apresentam, entre elas, pequenas diferenças de ordem estrutural devido à quantidade de alunos assistidos por cada uma e suas especificidades organizacionais, no entanto, ambas deveriam dar condições favoráveis para que as professoras pudessem desenvolver suas atividades de forma plena. Embora ambas as escolas possuam sala de informática e sala para a lousa digital, apenas na Escola X as duas situam-se no mesmo prédio, atendendo toda clientela, enquanto na Escola Y, elas estão divididas, a sala de informática encontra-se no prédio que atende o Ciclo I e II, e a sala para a lousa digital, no prédio que atende o Ciclo III, ou seja, a utilização dessas salas destina-se ao alunado específico do espaço onde estão localizadas. Porém, quando os alunos do Ensino Fundamental II necessitam dos recursos de informática, eles utilizam os computadores situados na Biblioteca, que se encontra no prédio do Ensino Fundamental I. Nota-se que a quantidade desses recursos (computadores e lousa digital) disponíveis na Instituição é insuficiente para atender toda a demanda, por esta razão as salas se localizam em prédios diferentes, com o intuito de suprir essa deficiência. Mesmo assim, as professoras ilustram as dificuldades enfrentadas em sua utilização, principalmente nas relacionadas à articulação dos equipamentos ao método apostilado de ensino adotado pela Secretaria Municipal de Educação e a escassez dos horários e dias disponíveis para uso, impossibilitando o bom aproveitamento por elas, através das diferentes estratégias utilizadas e atividades que podem auxiliá-las no processo de ensino e aprendizagem dos alunos (caderno de campo)⁹⁰.

[...] se a gente tivesse o acesso à lousa digital a minha aula seria mil vezes melhor, por quê? Eu tenho ideias, só que pra trazer isso pra realidade sem o recurso, fica difícil [...] Mesmo esses livros do [...] aí, que a gente fala que é um pouco, não é pobre, é um pouco menos

⁹⁰ Notas do caderno de campo elaborado pela autora de agosto a dezembro de 2011.

do que a gente esperava, se tivesse [...] o auxílio de uma lousa em cada sala. Vixi, o que eu ia buscar de coisa da internet, o que eu ia trazer pra aula. Então você fala, por que você não usa o laboratório de informática? Por que você não leva eles na sala da lousa digital? Você vê, são duas ou três aulas picadas que até eu juntar eles, fazer, formar, a minha aula já foi, já se perdeu. Então esse é um recurso que eu gostaria muito de ter, inclusive pra colocar clipe, colocar trecho de filme que mostre o que a gente tá trabalhando, trazer a dinâmica pra aula, eu acho que é a única coisa que tá faltando. É claro que quando ela chegar eu vou achar que falta mais coisa, mas por enquanto...⁹¹.

Outra questão, que não se pode deixar de relatar, enfatiza a falta de estrutura da Escola Y, envolvendo a substituição da professora Daiane, devido a uma licença médica, no início do semestre letivo pela professora Vanessa. Nota-se que a substituição ocorreu parcialmente visto os problemas que a escola enfrentava com a falta de contratações de professores por parte da Gestão Municipal e visto a vasta experiência da professora, ela era colocada constantemente em salas diferentes, não efetivando em nenhuma delas algo concreto e contínuo, ressaltando:

Não sei o que se passa na cabeça da coordenação, cada dia fala uma coisa diferente, fico confusa. [...] nunca sabem onde os professores pararam com a matéria [...] esta sala está jogada e os alunos são os mais prejudicados [...] isso prejudica o meu trabalho, nunca sei o que ensinar para os alunos⁹².

Na Escola X, o cenário que envolve os recursos de informática não assumem características muito diferentes das encontradas na Escola Y, pois embora as salas se localizem no mesmo prédio, sua utilização esbarra na escassez de dias e horários disponíveis, na falta de professores e nas reformas dos demais espaços da escola. Nota-se uma constante reclamação das professoras diante da falta de planejamento da escola em relação ao início e execução das reformas no prédio onde se situa o PEC, cozinha e refeitório, exigindo que as ações realizadas nesses espaços fossem realocadas, e assim sendo, as professoras perderam os espaços da sala de informática, lousa digital, parque e biblioteca, ou seja, todos os espaços utilizados com atividades extras⁹³.

⁹¹ Informação verbal extraída da entrevista referente à professora Aline de 17/11/2011.

⁹² Nota do caderno de campo elaborado pela autora, referente à fala da professora Vanessa de 17/10/2011.

⁹³ Notas do caderno de campo elaborado pela autora de outubro a dezembro de 2011.

Os espaços informatizados são frequentemente usados como espaços “tapa buracos”, ou seja, como a escola sofre com a falta de professores para o Ciclo III em algumas disciplinas como Matemática, Biologia e Geografia, e como os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental não podem ficar sem aulas, no horário destinado as disciplinas sem professores, os alunos são direcionados à sala de informática e/ou lousa digital e orientados pelos agentes educacionais há aproveitarem seu tempo ocioso para utilizar aplicativos, jogos e as redes sociais da internet. Por esta razão, as professoras dos anos iniciais ficam impossibilitadas de usá-las para o desenvolvimento de suas atividades. Pode-se notar nas transcrições das entrevistas realizadas as dificuldades de acesso a estes recursos/espços na Escola X quando as professoras são questionadas se elas gostariam de utilizar algum material e as dificuldades enfrentadas:

Quando a gente pode, a sala de informática. A lousa digital quando é possível, que tá bem difícil à gente usar, pela falta de professores. Não está podendo usar!⁹⁴.

Uma questão que comprometeu bastante, que é um problema lá de fora, mas que acabou me atrapalhando, que nem a falta de professores [...] fomos privadas do acesso à internet, à informática e à biblioteca, então à falta de professores foi uma coisa que acabou prejudicando a gente, à falta de espaço também acabou prejudicando, está prejudicando atualmente, por conta de reforma no prédio da escola, teve que deslocar, a gente entende perfeitamente, compreende, mas acaba que o que a gente tinha planejado na informática... já não tem mais acesso [...]⁹⁵.

Nota-se, portanto, que os recursos de informática raramente são utilizados, visto as dificuldades enfrentadas pelas professoras e seus pares dentro do espaço escolar. Isto acaba prejudicando o andamento das aulas e o contato dos alunos com estes recursos dentro da escola, visto que nem todas as famílias possuem computadores e acesso a internet em suas residências.

Enquanto os espaços onde se encontra o PEC, refeitório e cozinha na Escola X passam por reformas, dificultando o trabalho das professoras, os demais espaços, incluindo as salas de aula, deverão sofrer o mesmo processo no próximo ano (2012), pois a maioria não atende adequadamente todos os alunos e funcionários da escola. Na Escola Y, verifica-se que seus espaços necessitam passar por reformas,

⁹⁴ Informação verbal extraída da entrevista referente à professora Andréia de 22/11/2011.

⁹⁵ Informação verbal extraída da entrevista referente à professora Carla de 22/11/2011.

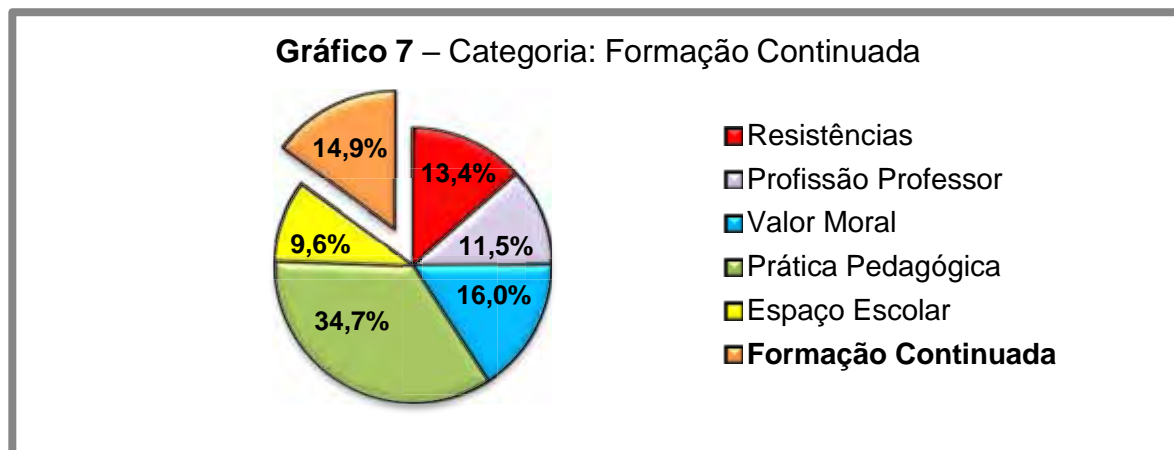
pois sua estrutura geral encontra-se em péssimas condições de manutenção e conservação, mas, no entanto, não há previsão para o início das obras.

Em síntese, as questões problemáticas que envolvem o espaço escolar-acabam gerando nas professoras inúmeras necessidades, pois as condições nas quais às escolas se encontram, apresentando problemas estruturais e organizacionais, somados às dificuldades para se utilizar os recursos de informática disponíveis e a falta de recursos materiais, acabam por indicar os desapontamentos e carências sentidas pelo coletivo das escolas, prejudicando o desenvolvimento das habilidades e atividades didáticas dos professores. Nesse sentido, faz-se necessário pensar em critérios para o desenvolvimento de ações formativas associadas às parcerias, considerando as condições de trabalho dos professores e as especificidades do espaço escolar, sem que estas questões minimizem o resultado das ações formativas realizadas no próprio local de trabalho deles.

Dando continuidade ao texto, no próximo tópico será abordada a categoria Formação Continuada, envolvendo a formação obtida pelas professoras e as questões que envolvem as parcerias entre Universidade e Escola.

6.2.3 Formação continuada: formação obtida e parcerias

De acordo com a disposição das categorias dentro do tema Necessidade Coletiva, a categoria Formação Continuada apresentou 14,9 % do total de unidades de registros encontradas na totalidade dos dados brutos. Sua composição pode ser visualizada no gráfico e quadro apresentados abaixo:



Fonte: Elaboração da própria autora com informação verbal e notas extraídas das entrevistas e caderno de campo.

Quadro 16 – Frequência dos dados da categoria: Formação continuada

FORMAÇÃO OBTIDA / PARCERIAS	FREQUÊNCIA
Critica a formação inicial que obteve	0,9 %
Critica aos modelos de formação continuada oferecidos	1,5 %
Formação na prática	1,9 %
Quesitos para o desenvolvimento profissional	3,2 %
Parceria Universidade/Escola é positiva, valoriza as trocas e auxilia os professores.	2,1 %
Importância do PIBID – vivencia prática da profissão	2,1 %
Falta de participação e gosto pela docência do bolsista PIBID	0,6 %
Receio inicial ao receber os bolsistas PIBID	0,4 %
Interesse e abertura para estabelecer parceria	2,1 %
TOTAL	14,9 %

Fonte: Elaboração da própria autora com informação verbal e notas extraídas das entrevistas e caderno de campo.

Observa-se que na totalidade de registros encontrados dentro da categoria, 0,9 % deles representam a crítica à formação inicial que as professoras obtiveram e 1,5 % a crítica aos modelos de formação continuada oferecidos; 1,9 % indicam a formação na prática e 3,2 % os quesitos para o desenvolvimento profissional delas; 2,1 % enfatizam a parceria entre a Universidade e a Escola de Ensino Básico como algo positivo, valorizando as trocas e auxiliando as professoras, 2,1 % ressaltam a importância do PIBID e 0,6 % explanam a falta de participação e gosto pela docência dos bolsistas deste programa e 2,1 % representam o interesse e abertura das professoras para o estabelecimento de parcerias.

O quadro abaixo ilustra a porcentagem de respostas positivas para o questionamento dado as professoras sobre o que é mais importante para o seu desenvolvimento profissional:

Quadro 17 - Itens e respostas obtidas para o desenvolvimento profissional

ITENS	RESPOSTAS POSITIVAS
Participar das ações de formação continuada oferecidos pela Secretaria;	100 %
Aumentar o salário dos professores;	100 %
Diminuir a carga horária de trabalho;	33,33 %
Participar de eventos na área educacional;	83,33 %
Trocar experiência com outros professores;	100 %
Participar de grupos de estudo;	83,33 %
Reunir-se periodicamente com seu supervisor;	50 %
Ter uma relação mais próxima com o coordenador da escola;	83,33 %
Possuir um computador;	100 %
Ter acesso a internet;	100 %
Ler jornais, revistas e livros especializados ou ter mais acesso a eles;	100 %
Participar de eventos culturais;	100 %
Possuir mais recursos pedagógicos;	100 %
Conhecer melhor as teorias e métodos educacionais;	100 %
Conhecer melhor as questões específicas da aprendizagem dos alunos;	100 %

Fonte: Elaboração da própria autora com informação verbal extraídas das entrevistas.

Observa-se que dois itens mostram-se pouco relevantes para as professoras como algo que implicaria em seu desenvolvimento profissional, são eles: diminuir a carga horária de trabalho e reunir-se periodicamente com seu supervisor. No entanto, a porcentagem de respostas positivas referentes à jornada de trabalho das professoras condiz com a carga horária de trabalho delas, pois apenas as professoras Aline e Vanessa ministram aulas nos dois períodos (matutino e vespertino) apresentando uma ampla jornada, mas as demais professoras ministram aulas em apenas um dos períodos, não representando uma jornada de trabalho ampla. Isto pode indicar que a quantidade de horas trabalhadas diariamente por elas não representa ser um obstáculo para o aprimoramento da sua formação.

Nota-se, porém, que nos registros do caderno de campo, não há queixas das professoras quanto a sua jornada de trabalho nas escolas e sim, apenas quanto à quantidade de HTPC realizados, em que ressaltam ser pouco produtivo e cansativo

da forma como é realizado, funcionando apenas em três dias da semana (segunda-feira, terça-feira e quarta-feira), no horário de almoço (das 12h às 13h). O interessante é notar que já houve uma diminuição dos momentos de HTPC, passando de cinco para três dias na semana, e mesmo assim elas expressam suas frustrações quanto ao seu funcionamento. Se as professoras não possuem uma jornada de trabalho ampla e a quantidade de HTPC nas escolas diminuiu, então por que esse momento de trabalho não funciona de forma plena? Ao certo, questões como a falta de diálogo coletivo (professoras e equipe gestora), o fato do HTPC ser realizado no horário de almoço e mesmo a negativa quanto à necessidade de obter formação continuada, já mencionados anteriormente, podem justificar a sua má funcionalidade e o desejo de sua diminuição. Assim como o item referente à importância de se reunirem periodicamente com o supervisor para melhorar a formação pode indicar o receio de terem suas práticas avaliadas por alguém que não pertence à escola. Reforça-se, então, a falta de diálogo coletivo e novamente a negativa quanto a sua necessidade de formação.

No entanto, a grande maioria dos itens apresentados é considerada pelas professoras como pontos importantes para o seu desenvolvimento profissional, como ter uma relação mais próxima com o coordenador da escola, trocar experiência com outros professores e possuir mais recursos pedagógicos. Estes são itens vistos como possibilidades de suprir as necessidades coletivas presentes nas escolas, envolvendo a falta de recursos, trocas entre os pares de profissão e diálogo entre professoras e Equipe Gestora. Os itens “possuir um computador” e “ter acesso à internet” enfatizam a possibilidade das professoras elaborarem atividades diferentes, ampliando a quantidade de recursos didáticos e manter-se atualizada e aprimorar seus conhecimentos, por exemplo, através dos diversos cursos *online* disponíveis atualmente. Nesse sentido, como visto anteriormente, pode-se ressaltar o expressivo número de cursos de pós-graduações obtidos pelas dez (10) professoras, apresentado no quadro 9a - Perfil dos sujeitos: relação entre formação, tempo na docência e reação a pesquisa, dentro da categoria Resistência ao pesquisador, metade dos 60 % dos diplomas foram obtidos através da realização de cursos à distância, desenvolvidos nas plataformas *online*. Entre as possibilidades de formação, as professoras expressam que os conhecimentos relacionados ao campo das TIC, como saber analisar e construir tabelas e gráficos, a digitação e o

manuseio e entendimento dos diferentes programas e aplicativos são essenciais para o seu desenvolvimento profissional.

[...] uma coisa, eu não tenho muito domínio... com a internet eu mexo muito bem, mas no computador, em questão de digitação, gráficos, tabelas, eu tenho um pouco de dificuldade [...]⁹⁶.

Embora, seja aparente a necessidade de formação perante as TIC, as escolas, infelizmente, não oferecem condições apropriadas para que as professoras façam uso desse conhecimento nas salas de informática e lousa digitais, visto que cada escola possui em sua estrutura apenas uma sala de informática com aproximadamente quinze computadores, onde sua utilização é feita em duplas de alunos e também possuem apenas uma lousa digital para atender todas as turmas.

Além da necessidade de formação quanto às tecnologias, as questões que envolvem o campo da sexualidade e indisciplina dos alunos são apontadas como situações problemáticas nas quais elas não possuem preparo tanto profissional quanto emocional (pessoal), mas ao mesmo tempo não são apontados como pontos relevantes para o seu desenvolvimento profissional. Por outro lado, as professoras veem a necessidade de continuar estudando, participar das ações de formação continuada oferecidos pela Secretaria, participar de eventos na área educacional, participar de grupos de estudo, ler jornais, revistas e livros especializados ou ter mais acesso a eles. Também veem a necessidade de participar de eventos culturais, conhecer melhor as teorias pedagógicas, métodos educacionais e as questões específicas da aprendizagem dos alunos, aprimorando seus conhecimentos, principalmente, no campo das Artes e Música, devido às novas atribuições de disciplinas aos professores dos anos iniciais dentro do Município onde a pesquisa é realizada, e os conteúdos ligados às disciplinas de Português e Matemática, através de um curso de formação inicial ou pós-graduação.

Eu acho que eu tenho que estudar um pouquinho mais... eu me sinto mal, sabe... eu vou fazer o ano que vem uma disciplina como aluno especial... eu preciso... eu acho que se eu não estou estudando eu não vou atrás, eu preciso de alguém que me puxe, entende?... e eu não quero cair no senso comum [...] Eu tenho medo!... morro de medo!... então é isso que falta para mim... continuar estudando⁹⁷.

⁹⁶ Informação verbal extraída da entrevista referente à professora Cibele de 21/11/2011.

⁹⁷ Informação verbal extraída da entrevista referente à professora Maria Helena de 23/11/2011.

As professoras também ressaltam que durante o período de formação inicial, a união entre a realização do curso de Magistério e depois o curso de Pedagogia foi válida, pois o Magistério é voltado para a prática enquanto a graduação em Pedagogia é basicamente teórica. Por esta razão, criticam os cursos de formação inicial voltados para a reprodução de teorias e ressaltam a necessidade que eles estabeleçam em seus currículos os conhecimentos adquiridos com a prática.

[...] eu comecei com Magistério, [...] que foi bom, [...] mas eu acho que o curso de formação, a Pedagogia deixa muito a desejar [...] O meu Magistério foi mais voltado pra prática, e a Pedagogia é mais reflexão, a parte teórica. [...] pra mim acho que foi bom a união dos dois, mas a Pedagogia, acho que fica muito na reflexão, na reflexão, na leitura e falta muita prática, mesmo nas disciplinas Metodológicas, muito fraco, muito fraco mesmo.⁹⁸

Eu assim... não sei... para mim assim... o magistério foi bom, sabe... é... foi um início... o pessoal fala muito mal do magistério e falam que o curso de pedagogia não ensina a ensinar... Ensinar a ensinar, eu acho que é aqui na prática... eu acho que ninguém consegue ensinar alguém a dar aula [...] Agora, o povo fala que o curso de pedagogia deveria ser mais prático... tudo bem, agora, como as meninas que estão vindo... o estagio delas é bem melhor que o meu, é lógico [...] elas estão aprendendo a dar aula... eu acho que é melhor... Aprender assim... ensinar a dar aula é só na prática... é aqui na sala de aula... é a coisa mais simples que tem... não tem outra coisa!⁹⁹

Prática é [...] deixa a teoria de lado. A teoria é essencial mas tem que se aplicar na prática, não adianta ter um modelo de escola lindo, maravilhoso se na prática ele não funciona. Então, essas pessoas que estão fazendo Pedagogia agora, que é o meu caso também, eu fiz o caminho contrário, primeiro eu virei professora pra depois fazer a Pedagogia, mas quem está fazendo o outro caminho, primeiro estudando pra depois virar professor, tem que aprender a utilizar o conhecimento que adquire na prática, e isso a gente não aprende na faculdade, na faculdade a gente aprende o que é teoria, você só vai saber o que fazer quando você chegar na sala de aula, então acho que isso tinha que mudar. Essa coisa do estágio, por exemplo, não adianta fazer um estágio desses, por exemplo o dentista, você pega o estágio do dentista, ele faz o que ele aprendeu na teoria ele aplica na prática, o professor tinha que ser igual, ele aprendeu na teoria, o estágio dele não devia ser lá sentado, observando, fazendo anotações, devia ser dando aula, entendeu? É a minha visão, devia aplicar a prática na teoria, ou a teoria na prática¹⁰⁰.

Eu acho que... a gente sabe que na prática é que a gente vai ver mesmo a realidade como que é. Eu acho que sempre acaba

⁹⁸ Informação verbal extraída da entrevista referente à professora Cibele de 21/11/2011.

⁹⁹ Informação verbal extraída da entrevista referente à professora Maria Helena de 23/11/2011.

¹⁰⁰ Informação verbal extraída da entrevista referente à professora Aline de 17/11/2011.

acrescentando o que falta... eu acho que o que eu aprendi muito [...] foi o dia-a-dia da prática, a formação é importante mais eu acho que a prática é muito mais...¹⁰¹.

Nas transcrições nota-se a valorização do curso de Magistério em detrimento da Licenciatura em Pedagogia, pois o primeiro prioriza as práticas e o segundo as teorias. Para elas as ações voltadas ao conhecimento prático são essenciais para se formar um professor, ensinando-o a atuar na docência.

As participações em ações de formação oferecidas pela SME e cursos de formação continuada são vistos por elas como algo que pode levar ao desenvolvimento profissional, mas não são reconhecidos pelas professoras como algo promissor. Nota-se que elas veem a necessidade de aperfeiçoamento constante, mas de cursos voltados à prática e não à teoria.

Formação continuada que a prefeitura oferece? Às vezes são muito restritas, às vezes não atende o que a gente precisa, então teria que diversificar um pouco, ver o que a gente realmente tá precisando e pontuar mais as nossas necessidades¹⁰².

Muito superficial. Porque assim, dos cursos que eu fiz de formação continuada, se bem que eu fiz o Pró Letramento, que foi um pouco melhor, fiz o PROFA também, que também foi voltado pra alfabetização, esses cursos até que foram bons, mas os outros cursos que eu fiz de formação continuada, nossa... sabe... não me trouxeram nada de novo. Agora o PROFA, não sei se você conhece, foi um curso bom que eu fiz, foram se eu não me engano um ano e meio, dois anos, ele foi longo, o Pró Letramento também foi longo, foram cursos dos de formação continuada que eu fiz, foram os melhores, porque trouxeram coisas novas sabe, embora também o Pró Letramento não tenha sido nem um especialista que tenha dado pra gente, foram os próprios professores da rede, que foram pra formação e trouxeram pra gente algumas coisas novas, mas foram bons. Agora os outros muito superficiais, cursinho de 30 horas¹⁰³.

As professoras acreditam que os cursos de formação continuada e as ações da SME são superficiais e pouco contribuem para a resolução dos problemas da prática cotidiana. Ressaltam formações que possuem uma duração maior, com conteúdos voltados a prática de sala de aula e que possibilitem ampliar suas competências nesse setor.

Quanto ao item que abrange a remuneração das professoras, todas acreditam que aumentar os salários da categoria seria muito importante para o seu

¹⁰¹ Informação verbal extraída da entrevista referente à professora Luiza de 24/11/2011.

¹⁰² Informação verbal extraída da entrevista referente à professora Carla de 22/11/2011.

¹⁰³ Informação verbal extraída da entrevista referente à professora Cibele de 21/11/2011.

desenvolvimento profissional. Nesse sentido, estudos como o de Barbosa (2011) apontam que o baixo salário dos professores corrobora para a má qualidade da educação afetando o trabalho docente, tornando a profissão menos atrativa, inibindo o recrutamento de novos profissionais para a área e a retenção de bons professores no exercício da profissão. No entanto, os baixos salários não afetam apenas as questões que envolvem a profissão, mas também a pessoa do professor, que por consequência implica na qualidade do seu trabalho em sala de aula. A má remuneração não o permite manter satisfatoriamente o seu próprio sustento e de sua família, dificultando também a aquisição de bens materiais, que no atual contexto contemporâneo tornam-se pré-requisitos para manter-se incluído e aceito pelos pares e não obstante pela sociedade e, ao mesmo tempo, esbarra na necessidade de investimento em bens culturais para a sua atualização e aprimoramento.

Embora o salário para a categoria mostre-se baixo e perturbe as professoras pesquisadas, - elas não enfatizam a questão como sendo um grande problema, pois apenas gostariam de ser reconhecidas através de um salário maior e enfatizam que o fator salário seria um dos motivos para que o professor tenha ou não “a oportunidade” ou mesmo “o desejo” e “a motivação” para provocar e consolidar os seus ideais e os valores educacionais que regem sua formação como pessoa e profissional, melhorando dessa forma suas práticas de ensino. Por outro lado, ao serem questionadas sobre o que consideram ser mais importante, dentro dos itens apresentados, para melhorar o seu desenvolvimento profissional, o quesito salário é apontado como algo importante, mas não o mais importante para melhorar o seu desenvolvimento profissional. Sinalizando uma contradição entre o desejo de serem reconhecidas financeiramente para que haja uma melhoria em suas práticas e o desejo de serem reconhecidas como boas professoras, profissionais competentes em suas práticas e provedoras do ensino¹⁰⁴.

Segue as transcrições das respostas dadas pelas professoras, onde expressam o que consideram ser o item mais importante dentro do exposto no quadro 17:

¹⁰⁴ Informação verbal extraída das entrevistas de novembro e dezembro de 2011.

Eu acho que algo importante seria uma parceria maior escola e família, a gente ter um dialogo maior, um estreitamento de relação, não só reuniões de pais de dois em dois meses, trazer, aproximar, ajudar na formação desses pais, sensibilizar eles, fazer um trabalho de parceria, eu acredito muito nisso. O mais importante é difícil escolher, eu vou me direcionar no meu estudo pessoal, então o aprimoramento do estudo¹⁰⁵.

Eu acho que já citou todos, pelo menos os que eu tinha em mente. Mais importante é dos recursos, da formação, tá sempre se atualizando, também o trabalho estar sempre junto do supervisor, coordenador, do grupo de professores, das trocas, acho que são esses¹⁰⁶.

A troca de experiência eu acho muito importante¹⁰⁷.

O mais importante, a troca de experiência, cursos, estudar, participar de grupos de estudo, conhecer melhor as teorias, conhecer melhor as questões específicas da aprendizagem e participar de eventos culturais¹⁰⁸.

Nota-se em suas falas que a questão salarial não é indicada como um fator de grande relevância, visto que para elas o aprimoramento de seus conhecimentos, as trocas entre os pares e a formação são vistas como algo crucial para atender as suas necessidades e dificuldades enfrentadas no dia-a-dia dentro da sala de aula. No entanto, observa-se que o quesito que envolve a participação em eventos na área educacional, grupos de estudos, eventos culturais, assim como, ler jornais, revistas e livros especializados ou ter mais acesso a eles, ter mais recursos pedagógicos e conhecer melhor as teorias/métodos educacionais e as questões específicas da aprendizagem dos alunos, sinalizam a necessidade de aprimorar o conhecimento através do estudo. Apesar de este último ser apontado como o item mais importante, - nota-se no cotidiano das escolas o contrário do que as docentes expressam em suas falas, ou seja, há o indicativo de que elas não gostam de estudar e não gostam da função que exercem.

Na sala dos professores, no horário do intervalo, estavam presentes as professoras Ana Carolina, Catarina e Andréia, mais a agente educacional, e elas estavam conversando sobre prestar um concurso para dar aulas no PEC, pois segundo elas no PEC ninguém dá aulas, ninguém trabalha, todos fingem que dão aula e a direção finge que

¹⁰⁵ Informação verbal extraída da entrevista referente à professora Carla de 22/11/2011.

¹⁰⁶ Informação verbal extraída da entrevista referente à professora Cibele de 21/11/2011.

¹⁰⁷ Informação verbal extraída da entrevista referente à professora Luiza de 24/11/2011.

¹⁰⁸ Informação verbal extraída da entrevista referente à professora Maria Helena de 23/11/2011.

esta tudo bem e na verdade tudo caminha na base do “você finge que não vê e eu finjo que faço”. Elas diziam que não queriam mais dar aula em sala comum porque tem muita coisa para fazer e no PEC não tem nada para fazer e era isso que elas queriam. A agente educacional, começou a falar que queria prestar concurso para ser professora itinerante e também ficar sem fazer nada. Eu com o intuito de participar da conversa disse que possuía habilitação em educação especial e a agente perguntou se eu havia prestado o ultimo concurso realizado na rede municipal e lhe respondi dizendo que não, pois optei pela realização do mestrado. A agente educacional simplesmente me respondeu que eu devia não ter cursado o mestrado e prestado o concurso, pois seria chamada, e ao ser chamada, iria trabalhar na escola e ficar sem fazer nada ao invés de ficar na faculdade estudando feito louca e, assim, risos e sinais de aprovação foram percebidos pelas demais professoras participantes da conversa¹⁰⁹.

Observa-se que a necessidade de formação cultural, tão apontada pelas professoras como fundamental para o aprimoramento da profissão, são aspectos que elas não sentem/expressam como manifestação de necessidades de formação, e, no entanto, devem ser consideradas, pois estão diretamente ligadas a composição dos saberes e da identidade profissional, perpassando pelo desenvolvimento da prática pedagógica e da formação pessoal e profissional das professoras (GALINDO, 2011). Nessa esfera, podem surgir deficiências quanto aos conteúdos a serem ensinados em sala de aula e de conhecimento cultural, implicando nas competências a serem desenvolvidas dentro da escola.

A falta de tempo é apontada como o principal empecilho para continuar estudando, enquanto na realidade, elas não retomam os estudos porque acreditam que a teoria está longe da prática de sala de aula e que devido ao tempo de carreira adquiriram saberes o suficiente para suprir as demandas existentes no cotidiano das salas de aula: “Eu acho que é o tempo [...] eu acho que faltava coisas mesmo [...] mas hoje eu acho que não é tanto [...] agora é um tempo que já sei fazer um monte de coisas, isso ajudou muito, agora hoje... (acenou negativamente com a cabeça)”¹¹⁰, se referindo aos cursos de formação inicial e continuada realizados. E mesmo, pelo fato triste, porém real, não gostam de estudar: “Eu acho que eu preciso estudar mais, o problema é institucionalizar a Aline entendeu? O meu problema é ter que ir à faculdade e ficar lá [...]”¹¹¹.

¹⁰⁹ Nota do caderno de campo elaborado pela autora de 02/09/2011.

¹¹⁰ Informação verbal extraída da entrevista referente à professora Luiza de 24/11/2011.

¹¹¹ Informação verbal extraída da entrevista referente à professora Aline de 17/11/2011.

Sendo assim, a questão que norteia a relação destes aspectos (salário, necessidade de estudar, não gostar de estudar e não gostar da função que exerce), pode fazer surgir algumas questões, como por exemplo, o que de fato as professoras desejam? Serem reconhecidas pelo quê ou quem? Por que escolheram esta profissão ou mesmo, por que continuam no seu exercício? A resposta talvez esteja vinculada ao perfil dos professores no Brasil, em que a grande maioria dos docentes é derivada de lares que apresentam uma modesta posição social e “bagagem cultural” pouco expressiva (DELORS, 2004; GATTI, et al., 2009), indicando que a formação/escolha da docência como profissão, associado ao acesso “facilitado” aos cursos de Licenciatura, sejam estes oriundos de Instituições públicas ou privadas, devido à baixa atratividade da profissão, pouca concorrência no ingresso e custo relativamente baixo das mensalidades, além de políticas públicas que financiam os custos, acabam proporcionando a obtenção de um diploma e agregando um conhecimento cultural que representa uma ascensão social. Ou seja, a obtenção de um diploma coloca o sujeito como detentor de um conhecimento, mudando sua condição social, econômica e cultural. O valor do salário, no entanto, não é apontado como o item mais importante para o desenvolvimento profissional e sim o estudo, pois pode estar associado às questões de sua formação como pessoa, que o impulsionam na direção de que apenas por meio do estudo pode-se ascender socialmente e o salário, seja este considerado elevado ou não, seria uma das consequências pelo mérito alcançado. Assim sendo, nota-se que os aspectos apontados, associados às condições em que elas se tornaram professoras, podem resultar em manifestações de necessidades provenientes da falta de identificação com a profissão e maturadas em situações adversas no cotidiano das escolas.

Portanto, mesmo que se reconheça que outros fatores interfiram na qualidade do trabalho dessas professoras, aqui chamados de necessidades - a qualidade da formação obtida, as condições do espaço escolar, o número de discentes em sala que assume a média de vinte (20) alunos por turma, os valores que cada uma delas carrega consigo, o baixo salário, a falta de tempo, as insatisfações e frustrações adquiridas ao longo da carreira, a falta de identificação com a clientela assistida, os desejos e receios, etc.. Tais fatores que paulatinamente foram arrolados dentro do estudo que segue, dificilmente terão condições de desempenharem seu papel de forma plena e satisfatória, mesmo porque até elas desconhecem as respostas para

tais questionamentos levantados e, talvez, não tenham pensado no assunto e não sintam que essas questões façam parte de sua formação como pessoa e profissional.

Para finalizar, o aspecto que envolve as parcerias entre a Universidade e a Escola, as professoras veem as ações da Universidade como legítimas e que devido ao mau entendimento dos objetivos do PIBID fez com que perdessem boas oportunidades para avançar no desenvolvimento da turma. Elas acreditavam que o programa funcionava como um estágio de observação e assumem que falharam ao receberem os bolsistas como estagiários, ressaltando o tempo perdido onde elas deveriam ter colaborado e se envolvido mais.

Pra falar a verdade, num primeiro momento eu senti um pouco de receio, claro, é uma pessoa que tá junto com você, te observando (risos) querendo ou não tá aqui, tá ouvindo o que você tá falando, mas depois você vai vendo que é uma pessoa amiga que tá aqui pra te ajudar e ajuda de verdade. [...] ¹¹².

[...] No começo a gente fica meio assim... apreensiva... ai meu Deus... é que tem alguém olhando a gente... isso é ruim, você esta num lugar com gente te olhando... mas depois elas mesmo vão fazendo esse intercâmbio com a gente... eu trouxe uma coisa para a professora... ai porque a professora esta trabalhando isso e eu tenho isso... Sabe... eu gosto! Para mim, não tenho dificuldades em lidar com elas... eu gosto muito delas... elas me ajudaram muito... me deram opiniões, trabalhos... então foi muito legal [...] ¹¹³.

A frustração apresentada pela falta de envolvimento e parceria, tanto no trato com os bolsistas do PIBID, quanto a mim, é enfatizada no receio ao nos receber, ao fato de não saberem ao certo o que nós iríamos fazer, embora todas as indagações e questões tenham sido respondidas, explicando qual seria o papel de cada um de nós e seus objetivos. Parece que a incerteza e desconfiança configuram-se como instrumentos de defesa perenes. E esses receios, essa insegurança, associados às questões que desembocam na falta de organização e planejamento das escolas, impedem que as professoras se aproximem prontamente, dificultando as parcerias e as propostas de formação.

No entanto, cabe ressaltar que os bolsistas, embora sofressem inicialmente com as resistências das professoras em recebê-los, com o tempo o vínculo foi estabelecido e o receio em tê-los em suas salas de aulas foi amenizado, mas as

¹¹² Informação verbal extraída da entrevista referente à professora Cibele de 21/11/2011.

¹¹³ Informação verbal extraída da entrevista referente à professora Maria Helena de 23/11/2011.

ações e inserção deles através da realização de atividades foram aplicadas na grande maioria das vezes de forma eficaz, auxiliando as professoras e contribuindo, mesmo que sutilmente, para o aprimoramento de suas habilidades e estratégias de ensino. Tal apontamento pode ser o indicativo de que realmente são válidas as ações dos bolsistas para a sua formação inicial e para a formação continuada dos professores em exercício no seu próprio local de trabalho. Pode-se perceber, também, que as resistências sofridas pelos bolsistas por parte das docentes foram menos enfáticas do que as sofridas por mim como pesquisadora. Isto talvez possa indicar que as professoras sintam, de forma menos expressiva, as implicações ao hospedar em suas salas de aulas um bolsista ao invés de um pesquisador, pois o receio em serem mal avaliadas e culpabilizadas pelos problemas ligados ao ensino e aprendizagem dos conteúdos pelos alunos enfrentados nas escolas, se tornam menores ao serem percebidos por bolsistas em formação inicial. Por outro lado, iniciativas como as encontradas no PIBID podem ser o elo entre Universidade e Escola e ser um dos critérios para suprir os percalços encontrados neste estudo no que tange a realização efetiva da formação continuada em serviço através das propostas e ações de parcerias.

Na próxima seção, através das considerações finais, serão retomados os indicativos da pesquisa com o intuito de apontar os avanços e limites encontrados neste estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao atender os propósitos presentes neste estudo, com o intuito de verificar os fatores de influência na composição das necessidades pessoais e coletivas de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e a relevância dessas necessidades na formação continuada em serviço, encontrou-se neste estudo progressos e dificuldades. Apontados, principalmente, pelas especificidades que compreendem a dimensão das necessidades nos docentes, identificando as possibilidades e os limites referentes ao estabelecimento de estratégias formativas, amparadas em parcerias, sejam efetivas dentro do próprio local de trabalho.

Inicialmente, através do tratamento dos dados, foram levantadas intuitivamente duas hipóteses, sendo a primeira, indicando que parte substancial das necessidades formativas dos professores está situada em problemas de identidade profissional e à incompatibilidade dos docentes em relação às concepções ético-morais dos alunos. E a segunda, apontando que a parceria entre Universidade/Escola para a melhoria do ensino público, pode trazer contribuições efetivas para a formação continuada dos professores e ainda atender as especificidades latentes no cotidiano das escolas. Ao longo da apreciação dos dados, pode-se encontrar argumentos que permitiram através das inferências, aludir sua constatação.

De maneira geral, este estudo apontou dentro dos dois temas abordados, necessidades que foram enquadradas em características que envolvem as professoras que aceitam e as que não aceitam as intervenções formativas. As professoras que aceitam as propostas de parceria apresentaram necessidades distintas e peculiares, assumindo suas dificuldades e desejo de supri-las, demonstrando o seu desapontamento e desmotivação em relação aos fatos cotidianos e educacionais que envolvem as escolas, desejando mudanças em suas práticas e formação profissional, tendo expectativas de dias melhores no campo educacional, entre outros. Mas as ações formativas destas professoras, dentro do seu próprio local de trabalho, no exercício de sua função pedagógica, esbarraram nos episódios corriqueiros vivenciados na dinâmica pré-determinada pelo planejamento escolar, pelas relações entre os pares de trabalho e pela clientela existente nas instituições educacionais, além das resistências apresentadas pelas demais professoras, provocando mudanças na estrutura e planejamento

metodológico da pesquisa. No entanto, ressalva-se que enquadrá-la dentro das especificidades da etnografia e sua apreciação em torno da análise de conteúdo possibilitaram ampliar o meu olhar diante das manifestações de necessidades das professoras, assim como sua origem e natureza, não trazendo prejuízos ao andamento da pesquisa; mesmo porque, a escola como local de trabalho das professoras apresenta diversas possibilidades de análise e indicativos de necessidades de formação continuada.

As professoras que não aceitaram as ações formativas e as propostas de parceria foram caracterizadas por situações que envolveram a minha assistência/ajuda para a resolução dos assuntos de sala de aula e as resistências sofridas, nas quais as professoras ignoravam minha presença e possível parceria. Estas professoras apresentaram necessidades caracterizadas pela resistência em refletir sobre o exercício de suas práticas, acreditar que suas práticas e atitudes de sala de aula não apresentavam problemas e sim, eram prejudicadas e associadas à qualidade dos alunos que compunha a turma e, entre outros, a descrença no futuro promissor dos alunos e na educação em sua totalidade. Elas alegavam precisar de ajuda e colaboração, mas infelizmente essa colaboração se deu apenas de forma a me incumbir de afazeres no ensino de práticas e conteúdos no dia-a-dia. Muito raramente confienciaram suas necessidades, apontando falhas em suas práticas. Na maioria das vezes me ignoravam, mostrando-se indiferentes à minha presença, não assumindo suas dificuldades, uma vez que suas práticas já estão cristalizadas, conforme a amostra relatada no Quadro 13 – Rotina das aulas, em que as diferenças entre elas no desenvolvimento de suas aulas mostram-se mínimas, ressaltando a padronização da prática cotidiana adquirida durante os anos no exercício da docência e o convívio com os pares de profissão.

A resistência à minha presença, proposta de pesquisa e colaboração, enfatizaram necessidades em superar o aborrecimento em ter que acolher em sua sala de aula e aceitar sugestões de indivíduos que não pertencem à escola e a aversão às possibilidades de avaliação de sua prática cotidiana e intervenções em sua rotina, ressaltando o desejo de se verem livres dessa pessoa. No entanto, tais resistências eram sentidas e identificadas, principalmente nas professoras que possuíam uma vasta experiência na carreira docente, sendo que algumas delas estão prestes a atingir a aposentadoria, colocando-as como profissionais “ausentes de necessidades”, mesmo porque elas acreditavam que não possuíam tais

necessidades. O que chama a atenção nesta pesquisa está no fato de que das dez (10) professoras pesquisadas, sete (07) apresentaram resistências, sendo que quatro (04) delas possuem mais de quinze anos no exercício da função pedagógica, beirando a aposentadoria e três (03) delas possuem menos de quinze anos de carreira, sendo professoras jovens. Como já mencionado, as professoras jovens apresentaram as mesmas características das professoras mais experientes, indicando que a somatória das ocorrências do cotidiano da escola e da educação, associadas às frustrações sentidas e à crescente desmotivação, provocam nelas sentimentos que corroboram para a sua autodesmotivação e descrédito quanto à educação, independente do tempo no exercício da função. A utilização do novo material adotado pela SME pode ser considerada neste estudo um exemplo plausível para esboçar a dificuldade e resistência que as professoras apresentam quando se trata de mudanças na sua prática e rotina de sala de aula, pois qualquer espécie de modificação pode ser vista como uma afronta ao que foi constituído por elas ao longo da carreira, mesmo porque, durante esse período adquiriram saberes que são significativos para elas e representam aportes positivos quanto aos métodos de ensino já utilizados.

Os estereótipos associados à presença de pesquisadores nas escolas, entre outros fatores já discutidos, podem explicar a razão pela qual o meu aceite em suas salas de aula tenha sido realizado de forma a ajudá-las na resolução das situações difíceis que enfrentavam no dia-a-dia e nas quais não obtinham bons resultados, principalmente aqueles ligados aos diferentes ritmos de aprendizagem apresentados pelos alunos. Como para elas, o meu aceite era visto como uma “obrigação”, nada mais justo derivar seus “problemas” para mim. Na melhor das hipóteses, quem sabe eu poderia amenizar tais situações, ou mesmo, ao enfrentar o seu “problema”, eu poderia sentir o que elas sentem e desta forma não as avaliaria como más professoras. Mesmo porque, em determinadas situações, fui tomada pela angústia que elas sentiam, principalmente no que diz respeito à falta de organização e estrutura das escolas, em relação à indisciplina dos alunos e a falta de apoio da Equipe Gestora no envolvimento com os planos e projetos delas. Mas em outros momentos, era tomada pela indignação ao ver certas atitudes e práticas delas, que me levavam a obtenção de pensamentos pessimistas perante o futuro da Educação. Talvez, para alguns este apontamento sirva apenas como um desabafo, para outros, sirva como aporte para se pensar os passos e as estratégias que deverão guiar as

novas pesquisas, em busca de alternativas para a resolução dos problemas enfrentados no campo da educação, mais especificamente na formação de professores, considerando seus aspectos pessoais e profissionais.

Os percalços encontrados ao longo da pesquisa de campo que inviabilizaram parte das ações que foram projetadas inicialmente, com base na metodologia da pesquisa-ação, possibilitou dar margem à boa parte dos resultados alcançados, principalmente no que tange às resistências das professoras e o planejamento das escolas, possibilitando pensar qual é o papel do pesquisador na escola de ensino básico, a cultura dominante nos seus corredores e os caminhos possíveis para se adentrar na comunidade escolar sem causar grande repercussão. Evidenciando que nem sempre aquilo que inicialmente mostra-se como um impedimento para a realização de uma pesquisa é de fato algo ruim para ela, muito pelo contrário, pode vir a tornar-se um aliado na busca pelo avanço científico.

Considero importante ter optado em realizar a pesquisa dentro de duas Instituições, em comunidades relativamente diferentes, tendo como sujeitos cinco (05) professoras em cada escola e nas quais hospedavam bolsistas do PIBID, permanecendo no espaço escolar todos os dias da semana, alternando as semanas entre uma escola e outra e por um período relativamente curto (um semestre letivo). Foram escolhas nas quais inicialmente mostraram-se arriscadas, mas, contudo, configurou-se em uma promissora coleta de dados através da qualidade das observações e entrevistas realizadas, dando aporte necessário para a obtenção dos resultados alcançados. Também, aponto como avanço, a reabertura ou renovação ou mesmo, continuação da discussão sobre uma das maiores questões que envolvem o campo da formação de professores: o que de fato é ser um bom professor? Quais suas características? Como formá-lo? Como construir/reconstruir a identidade docente? Para, além disso, ao debruçar sobre as necessidades pessoais e coletivas, avançamos em direção ao que considero ser um dos indicativos mais importantes desse estudo, que é a necessidade de valorização da formação pessoal do professor, sem a qual as ações formativas pouco colherão os resultados almejados.

Entre os avanços, pode-se indicar também as possibilidades e os limites encontrados para a realização da formação continuada de professores na modalidade em serviço. Sendo apontados como possibilidades de sua funcionalidade os seguintes aspectos:

- O corpo docente é relativamente estável, exercendo a função pedagógica nas escolas pesquisadas por mais de oito anos. Fato que aumenta a probabilidade de se obter resultados promissores quanto aos propósitos da formação em serviço, por contar sempre com a presença dos mesmos sujeitos;
- O nível de escolaridade das docentes mostra-se elevado apresentando um grande número de pós-graduações cursadas, o que aumenta a expectativa quanto à obtenção de bons resultados, além de todas possuírem a escolaridade desejada para o exercício da função, através do Magistério e/ou Pedagogia;
- As escolas contam com profissionais responsáveis pela coordenação pedagógica, que embora sua presença seja resumida nas comunidades estudadas, pode transformar-se em um dos atores principais no processo de formação;
- O HTPC pode ser resgatado, aumentando o seu potencial formativo, fazendo valer seus objetivos;
- As docentes possuem uma jornada de trabalho baixa, trabalhando em apenas um dos períodos e o restante do tempo é destinado à preparação de atividades pedagógicas e também à formação continuada.

Estes aspectos devem ser considerados pelas políticas de formação continuada, pois realçam as possibilidades de formação dos professores dentro do próprio ambiente de trabalho e aumentam as expectativas quanto à sua eficácia.

Quanto aos aspectos que limitam a funcionalidade da formação continuada em serviço, aponta-se:

- As resistências das professoras quanto aos processos de mudança e aos indivíduos que não pertencem à escola;
- A assistência/ajuda/consultoria do pesquisador/formador para a resolução dos problemas encontrados em classe sem contar com a parceria do professor, dificultando a obtenção dos propósitos formativos;
- A padronização das práticas e a ausência de métodos de ensino-configuram um ambiente escolar com tarefas fragmentadas que acabam prejudicando o ensino e a aprendizagem dos alunos;

- A negativa dos professores quanto à existência de necessidades de formação em decorrência dos anos no exercício da carreira docente e da interiorização cultural de que os professores dominam os saberes que devem ser ensinados aos alunos;
- A dualidade entre a teoria e a prática, em que o conhecimento da teoria pouco contribui para a prática de sala de aula;
- A falta de valorização da formação do professor como pessoa, ressaltados pelos danos culturais, sociais e éticos.

Assim como os apontamentos referentes às possibilidades de potencialização dos propósitos da formação continuada, os aspectos que limitam a obtenção de seus bons resultados devem ser considerados com maior importância pelas políticas de formação continuada vigentes, pois demonstram os desafios que ainda precisam ser superados para que se tenha uma formação realmente efetiva. No entanto, ressalva-se a necessidade de novas pesquisas que venham a contribuir para o campo da formação de professores, e entre as possibilidades, destaco a importância de se estabelecer relações mais estreitas entre os ciclos da docência, a aprendizagem do adulto e as necessidades formativas, com o intuito de avançar no entendimento das especificidades presentes na aprendizagem da docência nos dias atuais. Quais os caminhos a serem seguidos na formação continuada com base nas implicações provenientes das manifestações de necessidades nas diferentes fases da docência? É preciso investir, principalmente, na tentativa de entender e dar respostas ao impacto das necessidades nos professores jovens, recém-formados e também, em formação inicial, visto que são estes os profissionais que permanecerão por maior tempo em atividade e deverão sofrer as decorrências das ações futuras em torno da formação permanente.

Também ressalto a importância de se conduzir novas pesquisas que objetivem estudar com maior ênfase a relação envolvendo professor em exercício e licenciando/bolsista PIBID, na garantia de que essa parceria possa contribuir para a formação inicial, através das experiências adquiridas em torno da resolução das situações concretas vivenciadas na prática de sala de aula e também contribuir para a formação continuada de professores em serviço, à medida que professores e bolsistas estabelecerem relações mais estreitas e começarem a vivenciar as

possibilidades de formação através das ações de parceria/colaboração realizadas dentro da sala de sala.

Para finalizar, este estudo considerou o atual contexto socioeconômico em que vivemos, apontando o avanço das tecnologias de comunicação e informação e a necessidade de formação permanente, tão presentes e aclamadas na Era Globalizada, e também, as contradições que a contemporaneidade trouxe para a humanidade. Esta pesquisa levanta a possibilidade e deixa a sensação de continuidade, ressaltando que o campo da formação de professores no que tange às ações formativas voltadas à Parceria, ainda está distante de atingir resultados promissores vistos os avanços e limites encontrados neste estudo e enfatiza que a formação continuada em serviço é uma necessidade para os profissionais da educação e deve tornar-se o centro das políticas de formação.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Impactos da pesquisa educacional sobre as práticas escolares. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 33-48.

_____. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.113, p.39-50, jul. 2001.

_____. A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.81, p. 53-60, maio 1992.

ANDRADE, C. D. de. No meio do caminho. In: _____. **Obra completa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Aguilar, 1967. p. 61-62.

ANDRADE, M. B.; TEIXEIRA, L. R. M. A escola: a grande ausente da formação continuada. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 267-283, maio/ago. 2010.

ANDRÉ, M. et al. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano 20, n. 68, p. 301-309, dez.1999.

BARBOSA, A. **Os salários dos professores brasileiros: implicações para o trabalho docente**. 2011. 208 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2011.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Ed. Casa de Idéias, 2011.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei Federal 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº. 38 de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 13 dez. 2007.

BUENO, M. C. S. **Formação continuada em serviço: um estudo com os profissionais dos centros de educação infantil**. 2007. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.

CANDAU, V. M. F. Formação Continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A.M.M.R.; MIZUKAMI, M.G.N., org. **Formação de professores, tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1996. p.139-152.

CARVALHO, M. P. Um lugar para o pesquisador na vida cotidiana da escola. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. **Itinerários de pesquisa:**

perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 207-222.

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. 21.ed. Campinas: Papirus, 2009.

DELORS, J. et al. **Educação**: um tesouro a descobrir. 9.ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC, UNESCO: 2004. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.

EARP, M. L. S. Centro e periferia: um estudo sobre a sala de aula. **Revista Contemporânea de Educação**, [online], v. 2, n. 4, 2007. Disponível em: <<http://www.revistacontemporanea.fe.ufrj.br/index.php/contemporanea/article/view/37>>. Acesso em: 19 ago 2012.

FONSECA, C. Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**, [online], n. 10, p. 58-78, jan./abr. 1999. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n10/n10a05.pdf>>. Acesso em: 8 set 2011.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n.3, p.483-502, set./dez. 2005.

FRANCO, M. L. P. B. Porque o conflito entre tendências metodológicas não é falso. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.66, p. 75-80, ago. 1988.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. **Formação continuada de professores**: uma análise das modalidades e das práticas em Estados e Municípios brasileiros (Relatório de Pesquisa Final/2011). São Paulo: Fundação Victor Civita, 2011.

GALINDO, C. J. **Análise de necessidades de formação continuada de professores**: uma contribuição às propostas de formação. 2011. 384 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2011.

GALINDO, C. J.; INFORSATO, E. C. Manifestação de necessidade de formação continuada de professores do 1º ciclo do Ensino Fundamental. **Revista Dialogia**, São Paulo, v.7, n.1, p.63-76, 2008.

GARCIA, C. M. Pesquisa sobre formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.9, p.51-75, 1998.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO/MEC, 2009.

GATTI, B. A. Os Professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 98, p. 85-90, 1996.

_____. Pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil: 1978-1981. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 44, p. 3-17, fev. 1983.

_____. Retrospectiva da pesquisa educacional no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, nº 159, p. 279-288, maio/ago. 1987.

GIOVANNI, L. M. O papel dos professores e dos pesquisadores: um desafio no processo de pesquisa-ação colaborativa. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: ENSINAR E APRENDER: SUJEITOS, SABERES, TEMPOS E ESPAÇOS, 10., 2000, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Ed. da UERJ, 2000. 1 CD-ROM.

GOUVEIA, A. J. A pesquisa educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 1, p. 1-48, jul. 1971.

_____. Pesquisa em educação no Brasil: de 1970 para cá. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 19, p. 75-79, dez. 1976.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2000. p. 31-62.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LOPES, M. A. C.; PEREIRA, M. F. C. R. Como as identidades configuram a formação – uma análise a partir da opinião de professores portugueses sobre efeitos da formação continuada. In: GUIMARÃES, C. M. et al. (org.). **Formação e profissão docente**. Araraquara: Ed. Junqueira & Marin, 2011. p. 34-59.

MARIN, A. J.; GIOVANNI, L. M.; GUARNIERI, M. R. Aliando pesquisa e formação continuada de professores do ensino fundamental: rumo a teorização. In: GUIMARÃES, C. M. et al. (org.). **Formação e profissão docente**. Araraquara: Ed. Junqueira & Marin, 2011. p. 15-33.

MARTINI, M. L.; BORUCHOVITCH, E. **A teoria da atribuição de causalidade: Contribuições para a formação e atuação de educadores**. Campinas: Alínea, 2004a.

MARTINI, M. L. BORUCHOVITCH, E. Atribuições de causalidade: a compreensão do sucesso e fracasso escolar por crianças brasileiras. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Org.). **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. Petrópolis: Vozes, 2004b.

MEIRIEU, P. **Aprender sim, ... mas como?** Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. **O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender**. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2005.

NÓVOA, A. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

_____. Formação de Professores e profissão Docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p.15-34.

PIMENTA, J. M. P. B. **Necessidades formativas e estratégias de formação contínua de professores**: observação e análise de um programa de formação de professores. 2007. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.

RODRIGUES, A.; ESTEVES, M. **A análise de necessidades na formação de professores como campo de investigação científicas**. Porto: Porto Editora, 1993.

SOUSA, J. M. **O professor como pessoa**: a dimensão pessoal na formação de professores. Porto: Asa, 2000.

_____. Em busca de uma teoria da Pessoa: relato de uma investigação. In: AFIRSE/AIPELF, 11., Lisboa. **Anais...** Lisboa: AFIRSE, 2002. p.617-626. Disponível em: <<http://www3.uma.pt/jesussousa/Publicacoes/25Embuscadeumateoriadapessoarelatodeumainvestigacao.PDF>>. Acesso em: 25 jun. 2012.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, [online], n.13, p. 05-24, 2000.

TEDESCO, J. C. **O novo pacto educativo**: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna. São Paulo: Ática, 2004.

TURA, M. I. R. A observação do ambiente escolar. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.183-206.

WARDE, M. J. A produção discente dos programas de pós-graduação em educação no Brasil (1982 - 1991): avaliação e perspectivas. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: ANPED, 1993, p. 51-81.

_____. O papel da pesquisa na pós-graduação em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 73, p. 67-75, maio 1990.

OBRAS CONSULTADAS

AQUINO, J. G.; MUSSI, M. C. As vicissitudes da formação docente em serviço: a proposta reflexiva em debate. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v.27, n.2, p.211-227, jul./dez. 2001.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Tradução Lucie Didio. Série Pesquisa, v. 3. Ed. Líber Livro, Brasília: Plano, 2007.

BUENO, B. O. Entre a antropologia e a história: uma perspectiva para a etnografia educacional. **Perspectiva**, Florianópolis, v.25, p.471-501, 2007.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei Federal n. 10.172 de 9 de janeiro de 2001. Institui o Plano Nacional de Educação, **Diário oficial da União**. Brasília, DF, 2001.

_____. Ministério da Educação. Portaria n. 1.403 de 9 de junho de 2003. Institui as Orientações Gerais da Rede Nacional de Formação Continuada. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2003.

BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (org). **A motivação do aluno**: contribuições da psicologia contemporânea. Petrópolis: Vozes, 2004.

CHARLOT, B. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, [online], v. 11, nº 31, p. 7-18, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n31/a02v11n31.pdf> >. Acesso em: 10 mar. 2011.

CRUZ, S. A. B. **Aprender pela escola à luz de Meirieu**: experiência de formação de professores em meio à sala de aula. 2011, 211 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2011.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (org.) **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, p.93-124, 1991.

ESTEVE, J. S. **O Mal-estar Docente**. Bauru, São Paulo: EDUSC, 1999.

ESTRELA, Albano. **Teoria e Prática de Observação de Classes**: uma estratégia de formação de professores. 4ª ed. Porto: Porto, 1994.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. **Estudos & Pesquisas Educacionais**: estudos realizados em 2007, 2008 e 2009. São Paulo: Fundação Victor Civita, n.1, meio/2010.

GALINDO, C. J. **Necessidade de formação continuada de professores do 1º ciclo do ensino fundamental**. 2007. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.

GIORGI, C. A. G. et al. **Necessidades formativas de professores de redes municipais:** contribuições para a formação de professores crítico-reflexivos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

GIOVANNI, L. M. Do professor informante ao professor parceiro: reflexões sobre o papel da universidade para o desenvolvimento profissional de professores e as mudanças na escola. **Cadernos Cedes**. Campinas: UNICAMP, Ano XIX, no. 44, p.46-58, abril/1998.

_____. O ambiente escolar e ações de formação continuada. In: TIBALLI, E. F. A.; CHAVES, S. M. (Org.). **Concepções e práticas em formação de professores**. Rio de Janeiro: D.P. & A., 2003. p. 207-224.

IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa colaborativa:** intervenção, formação e produção de conhecimentos. Série Pesquisa, v. 17. Brasília: Líber Livro, 2008.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado:** novas tendências. São Paulo: Ed. Cortez, 2009.

_____. Una nueva formación permanente Del profesorado para un nuevo desarrollo profesional y colectivo. **Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP** – vol.1, n.1, p.31-42, Maio/2009.

JESUS, S. N.; SANTOS, J. C. V. Desenvolvimento profissional e motivação dos professores. **Educação: Revista da Faculdade de Educação**, Porto Alegre: PUCRS, v. 27, n. 52, p. 39-58, 2004.

LUNA, S. V. de. O falso conflito entre tendências metodológicas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº 66, p. 70-74, ago/1988.

KNUPPE, Luciane. Motivação e desmotivação: desafio para as professoras do Ensino Fundamental. **Educação em revista**. [online], n.27, p. 277-290, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n27/a17n27.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2011.

MARIN, A. J. Propondo um novo paradigma para formar professores a partir das dificuldades e necessidades históricas nessa área. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (org.). **Formação de professores:** tendências atuais. São Carlos: EDUFSCAR, 1996. p.153-165.

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

MIRANDA, M. G.; RESENDE, A. C. A. Sobre a pesquisa-ação na educação e as armadilhas do praticismo. **Revista Brasileira de Educação**, vol.11, n.33, p.511-518. set./dez. 2006.

MIZUKAMI, M. G. N. et al. **Escola e aprendizado da docência:** processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. (Org) **Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas.** São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MOLINA, R. **A pesquisa-ação/Investigação-ação no Brasil: mapeamento da produção (1966-2002) e os indicadores internos da pesquisa-ação colaborativa.** 2007. 177 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poésis**, v. 3, n. 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006.

REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (org) **Formação de professores: tendências atuais.** São Carlos: EDUFSCAR/Finep, 1996.

SACRISTÁN, J. G. ¿De dónde viene la crisis de la profesión docente? **Cadernos de Educação**, Pelotas (30): 78-88, Janeiro/Junho, 2008.

SCHÖN, D. Ensinando o talento artístico através da reflexão-na-ação. IN: _____. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000, p.29-42.

SEVCENKO, N. **A corrida para o século XXI: no loop da montanha-russa.** São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** 19.ed. São Paulo: Cortez, 1993.

SILVA, M. **Complexidade da formação de professores: saberes teóricos e saberes práticos.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

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

TEIXEIRA, C. B. Resignificação da identidade do professor na formação docente. **Revista Eletrônica de Ciências da Educação**, [online], v. 3, n. 1, 2004. Disponível em: <<http://revistas.facecla.com.br/index.php/reped/article/view/524>>. Acesso em: 25 jun. 2012.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1988.

TREVISAN, A. **Um processo de formação continuada: das necessidades formativas às possibilidades de formação.** 2008. 99 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2008.

YAMASHIRO, C. R. C. **Necessidades formativas dos professores do ciclo I do Ensino Fundamental de Presidente Prudente-SP.** 2008. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista. 2008.

ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ZEICHNEIR, K. M. Tendências da pesquisa sobre formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.9, p.76-87, set./dez.1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A - ROTEIRO PARA ENTREVISTAS

<p>Dados do professor:</p> <p>Nome do Professor(a): _____</p> <p>Endereço: Rua/Av: _____ Número: _____</p> <p>Complemento: _____ Bairro: _____</p> <p>CEP: _____ Telefone: _____</p> <p>E-mail: _____</p>
<p>Formação:</p> <p>a) Magistério:</p> <p>() SIM Início: (___/___) Término: (___/___)</p> <p>() NÃO</p> <p>b) Graduação:</p> <p>• Curso:</p> <p>Ano de Início: (___) Ano de Término: (___)</p> <p>Instituição:</p> <p>• Curso:</p> <p>Ano de Início: (___) Ano de Término: (___)</p> <p>Instituição:</p> <p>c) Pós-Graduação:</p> <p>(___) Especialização; (___) Mestrado; (___) Doutorado</p> <p>Curso:</p> <p>Início: (___/___) Término: (___/___)</p> <p>Instituição:</p> <p>(___) Especialização; (___) Mestrado; (___) Doutorado</p> <p>Curso:</p> <p>Início: (___/___) Término: (___/___)</p> <p>Instituição:</p> <p>d) Outros cursos:</p> <p>Curso:</p> <p>Início: (___/___) Término: (___/___)</p> <p>Instituição:</p>
<p>1. Profissão Professor:</p> <p>1.1 - Qual (is) a (s) razão (ões) que o levou (aram) a se tornar professor?</p> <p>1.2 - Você gosta de ser professor?</p> <p>(___) SIM</p>

NÃO

Justifique sua resposta:

1.3 - Você se considera um bom professor?

SIM

NÃO

Justifique sua resposta:

1.4 - Há quanto tempo leciona e há quanto tempo atua na Rede Municipal de Ensino?

1.5 - Quantos alunos têm em sua turma e qual o número de alunos que considera ideal para trabalhar em sala?

1.6 - Você gostaria de exercer outra atividade profissional?

SIM – Qual?

NÃO

Justifique sua resposta:

1.7 - Você exerce outra atividade profissional fora da área de educação?

SIM – Qual?

NÃO

Por que?

2. Relações cotidianas:

2.1 – Você troca experiências com seus colegas de profissão da escola? Aponte algumas dessas trocas.

2.2 – Há comunicação produtiva entre a equipe gestora e os professores na escola? Justifique.

2.3 - Você considera as reuniões de HTPC importantes para a sua formação profissional? Justifique sua resposta.

3. Planejamento das aulas (métodos e materiais):

3.1 - Como as aulas são planejadas

3.2 - Utiliza livros didáticos?

SIM – Qual(is):

NÃO – Por que?

3.3 - Utiliza outros recursos didáticos?

SIM – Qual(is):

NÃO – Por que?

3.4 - Quais métodos de ensino você utiliza em suas aulas? Por quê?

3.5 - Você nota mudança nas atitudes dos alunos em relação aos métodos de ensino que você utiliza em sala de aula? Quando isso acontece?

3.6 - Como você busca a promoção da aprendizagem junto aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem e alunos considerados de inclusão? O que considera como uma prática positiva e uma prática negativa?

3.7 - Existem métodos de ensino ou materiais didáticos que você gostaria de utilizar? Por quê não os utiliza? Existem dificuldades? Quais?

3.8 - Como você classificaria o interesse dos alunos para a aprendizagem dos conteúdos curriculares?

3.9 - Aponte fatores importantes de motivação e desmotivação para as suas aulas.

3.10 - O que você faz para motivar os alunos?

3.11 - O que você mudaria nas suas aulas?

3.12 - Que estratégias você usa ou usaria para refletir sobre o que fez no decorrer de uma aula?

3.13 - Que proposta faria para melhorar o processo reflexivo e mudar a prática docente das aulas?

4. Avaliação educativa:

4.1 - Como são realizadas as avaliações dos alunos? Existe algum modelo pré-estabelecido pela Secretaria Municipal de Educação ou pela Gestão Escolar? Você considera esta prática importante

4.2 - Como você gostaria que fosse o processo avaliativo dos alunos?

4.3 - Como você avalia a sua prática pedagógica? Justifique:

4.4 - Como você acha que a equipe gestora avalia a sua prática pedagógica e dos demais professores da escola?

5. Prática pedagógica:

5.1 - Quais as dificuldades que você encontra no exercício da sua função como professor(a)?

5.2 - Você tem alguma sugestão para que essas dificuldades possam ser resolvidas?

5.3 - Cite ao menos um aspecto que considera, ou represente ser um sucesso em sua profissão. Justifique:

5.4 - Quais aspectos que a comunidade escolar (equipe gestora, professores e agentes educacionais) considera serem positivos para a prática de sala de aula?

5.5 - Cite os aspectos que considera serem problemáticos no contexto da sua escola e que possam influenciar negativamente na sua prática de sala de aula. Justifique:

5.6 - O que sugere para resolvê-los?

6. Formação continuada:

6.1 - O que você acha que ainda precisa melhorar no atual estágio de seu desenvolvimento profissional?

6.2 - Como considera sua formação inicial? Existe algo que precisa ser melhorado na sua formação? E na formação dos futuros professores? Justifique:

6.3 - Você considera importante melhorar a sua formação e atuação profissional? Justifique:

6.4 - Qual sua opinião sobre os cursos de formação continuada? Contribuem ou não para a sua formação e prática pedagógica?

6.5 - Aponte a partir dos itens abaixo os aspectos que considera serem mais importantes para melhorar o seu desempenho profissional:

- Participar das ações de formação continuada oferecidos pela Secretaria;
- Aumentar o salário dos professores;
- Diminuir a carga horária de trabalho;
- Participar de eventos na área educacional;
- Trocar experiência com outros professores;
- Participar de grupos de estudo;
- Reunir-se periodicamente com seu supervisor;
- Ter uma relação mais próxima com o coordenador da escola;
- Possuir um computador;
- Ter acesso a internet;
- Ler jornais, revistas e livros especializados ou ter mais acesso a eles;
- Participar de eventos culturais;
- Possuir mais recursos pedagógicos;
- Conhecer melhor as teorias e métodos educacionais;
- Conhecer melhor as questões específicas da aprendizagem dos alunos;
- Outro, especifique:

6.6 - O que você mudaria no macro contexto em que atua? Por quê?

6.7 - O que fazer para alcançar essa mudança?

7. Parcerias e Programas Educacionais:

7.1 - Qual sua opinião diante das propostas de colaboração/parceria entre professores e pesquisadores/alunos da Universidade? Você considera esta prática positiva ou negativa para a sua atuação em sala de aula? O que poderia melhorar?

7.2 - O que você acha da proposta do PIBID/CAPES?

7.3 - Como você se sente ao receber os alunos bolsistas do PIBID/CAPES? Justifique: