

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

BEATRIZ SOARES NOGUEIRA

FORMAÇÃO CONTÍNUA NA ESCOLA: a voz dos professores

BEATRIZ SOARES NOGUEIRA

FORMAÇÃO CONTÍNUA NA ESCOLA: a voz dos professores

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Campus de Presidente Prudente, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Cristiano Amaral Garboggini Di Giorgi

Presidente Prudente
2006

TERMO DE APROVAÇÃO

Beatriz Soares Nogueira
Formação Contínua na escola: a voz
dos professores

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia – Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Presidente Prudente – SP, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação.
Área de Concentração: Formação de professores

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Doutor Cristiano Amaral Garboggini Di Giorgi (PPGE – FCT/UNESP)
(Orientador)

Prof. Doutor José Cerchi Fusari (PPGE – FE/USP)

Prof. Doutor Prof. Dr. Alberto Albuquerque Gomes (PPGE – FCT/UNESP)

Presidente Prudente
2006

*Não basta saber
que dois mais dois são quatro.
É preciso avaliar
como este acontecimento
imprime uma nova direção
em nós mesmos e no mundo,
conferindo à existência
um certo grau de perfeição.*

Sônia A. Moreira França

DEDICATÓRIA

Ao anjo que Deus pôs em meu caminho para ser meu companheiro nesta viagem... meu marido!

Aos pequenos amores da minha vida – meus dois anjinhos...

Papai e Cris... que sempre acreditaram em mim.

À minha Grande Mestra – este é um mais um degrau...

Sinto-me no topo, só por ter sido sua filha!!

AGRADECIMENTOS

A Deus – em quem sempre confiei e que me garantiu valentia e felicidade sem fim...

Ao meu querido companheiro – meu porto seguro e minha vela que me põe em alto mar...

Às minhas filhas maravilhosas, que souberam dividir a mamãe com livros e computador...

A meu orientador, Cristiano, por ter respeitado infinitamente minha capacidade e meus limites e ter acreditado em mim...

Por ter me mostrado que ser humano, verdadeiro e sensível é muito mais importante que qualquer título!

Aos professores que confiaram em mim e não tiveram medo de ser...

À, agora amiga, Maria Urbana, sem a qual certamente eu não chegaria até aqui...

Meu sincero obrigada !!!

RESUMO

Esta dissertação apresenta os resultados de uma pesquisa realizada na área de formação de professores que, mais que aprofundar teses, preocupou-se em entender melhor – através da perspectiva dos próprios professores da rede pública estadual – como será a transição de um processo de formação contínua pontual (principalmente através da formação externa à escola) para um processo de formação contínua no local de trabalho docente. A metodologia adotada foi o estudo de caso e os principais instrumentos para a coleta dos dados foram entrevistas reflexivas e grupo focal. A descrição, categorização e análise das falas dos docentes possibilitaram identificar os grandes entraves factuais e psicológicos existentes na realidade e no ideário dos profissionais da área da Educação – maiores impedidores da efetivação da formação contínua em serviço dentro da unidade escolar – e demandaram apontamento de possíveis caminhos a serem trilhados pelas diversas instâncias envolvidas no processo educativo a fim de viabilizar a concretização efetiva desse novo modelo de formação.

Palavras-chave: Políticas públicas de formação de professores. Formação contínua em serviço na escola. Voz dos professores.

ABSTRACT

This study presents the results of a research about teacher's development. More than discuss some theories we intend to try to understand deeply – through the perspective of the teachers who work in public schools – how is the transition from a continuing development process, which is specific (specially through the out-school development), to a continuing development process hold in the school, where the teachers work. The methodology chosen in this study is the case study and the main instruments to collect data were the reflexive interview and focal group. Trough the description, categorization and the analysis of the teachers' speech it was possible to identify the most serious difficulties in terms of facts and the psychological ones that exist not only in our reality but also in the education professionals' minds. These obstacles do not permit the effectiveness of continuing development in the school; they also demand the suggestion of some ways through which different groups involved with the education process can provide the realization of this new model of the teachers' development.

Key words: Public politics in teachers' development. Continuing teachers' development in the school. Teachers' voice.

Lista de Ilustrações

Ilustração 1	Instituto de Educação no seu atual prédio.....	30
Ilustração 2	Antigo prédio do Ginásio do Estado e Escola Normal.....	34

Lista de Tabelas

Tabela 01 - Proporção de professores segundo a habilitação.....	59
Tabela 02 - Proporção de professores segundo a aspiração profissional para os próximos cinco anos.....	60

Lista de Gráficos

Gráfico 01 – Proporção de professores segundo sexo.....	56
Gráfico 02 – Proporção de professores segundo faixa etária.....	57
Gráfico 03 – Proporção de professores segundo estado civil.....	58
Gráfico 04 – Proporção de professores segundo condição de chefe de família.....	58
Gráfico 05 – Proporção de professores segundo a quantidade de escolas em que trabalha	61
Gráfico 06 – Proporção de professores segundo a percepção de explicitação do objetivo central da educação na unidade escolar definido em grupo.....	75
Gráfico 07 – Proporção de professores segundo objetivo da equipe escolar para 2004.....	76
Gráfico 08 – Proporção de professores segundo a característica da unidade escolar que considera positiva e que a destaca dentre as outras unidades.....	78
Gráfico 09 – Proporção de professores segundo frequência aos cursos de formação contínua oferecidos pela SEE.....	119
Gráfico 10 – Proporção de professores segundo percepção durante o Grupo Focal.....	145

Lista de Abreviaturas e Siglas

APASE	Sindicato de Supervisores do Magistério no Estado de São Paulo
APEOESP	Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
ATP	Assistente Técnico Pedagógico
CARH	Centro de Aperfeiçoamento de Recursos Humanos
CD	Compact Disc
CDHU	Companhia de Desenvolvimento Habitacional e Urbano
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEI	Coordenadoria de Ensino do Interior
CEFAM	Centro de Estudos, Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CENP	Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
CIESEESP	Centro de Informações Educacionais do Estado de São Paulo
COGSP	Coordenadora de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo
COHAB CRIS	Conjunto Habitacional Cris
DE	Diretoria de Ensino
DP	Regime de Dependência
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FDE	Fundação para o Desenvolvimento da Educação
FEBEM	Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor
HA	Hora Aula
HTPC	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
IAMSPE	Instituto de Assistência Médica ao Servidor Público Estadual
LDB	Lei de Diretrizes e Base
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NRTE	Núcleo Regional de Tecnologia Educacional
OFA	Ocupante de Função Atividade
PCP	Professor Coordenador Pedagógico
SAEB	Sistema de Avaliação Do Ensino Básico
SARESP	Sistema de Avaliação e Rendimento do Estado de São Paulo
SEE	Secretaria de Educação do Estado
SEE/SP	Secretaria de Educação do Estado de São Paulo
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
TV	Televisão
UDEMO	Sindicato de Especialistas de Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo
UE	Unidade Escolar
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation
UNESP	Universidade do Estado de São Paulo
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

Lista de Ilustrações.....	09
Lista de Tabelas.....	10
Lista de Gráficos.....	11
Listas de Abreviaturas e Siglas.....	12
Introdução.....	16
1. Surgindo questionamentos.....	16
2. Buscando companheiros.....	18
3. O caminho percorrido.....	21
3.1. Recorte metodológico.....	22
3.2. Efetivando a pesquisa.....	23
4. Estrutura da dissertação.....	29
Capítulo Um – Caracterizando a escola.....	31
1.1. O prédio.....	31
1.2. Um pouco de sua História.....	35
1.2.1. Visão externa.....	38
1.2.2. Visão interna.....	38
1.2.2.1. O prédio.....	38
1.2.2.2. Os professores.....	39
1.2.2.3. Os alunos.....	41
1.2.2.4. A seleção.....	41
1.3. A contemporaneidade.....	42
1.3.1. Recursos Físicos.....	42
1.3.2. Comunidade educativa.....	43

1.3.3. Clientela atendida.....	44
1.3.4. Recursos disponíveis na comunidade escolar.....	47
1.3.5. Objetivos da escola.....	47
1.3.6. Planos de cursos mantidos pela escola.....	51
1.3.7. Resultados finais do ano de 2004.....	52
1.4. Perfil da escola.....	54
1.4.1. Perfil docente.....	55
1.4.1.1. Mal-estar evidente.....	63
1.4.2. Delineando a cultura escolar.....	69
1.4.2.1. Concepção de escola e de professor.....	70
1.4.2.2. Intencionalidade da Educação.....	74
1.4.2.3. Concordâncias e discordâncias.....	77
1.4.2.4. Nas entrelinhas.....	88
1.4.2.5. Sintomas.....	94
Capítulo Dois – Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e seus programas de formação.....	97
2.1. Organização do ensino na rede estadual.....	98
2.2. Política educacional da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.....	100
2.2.1. Provimento de cargo de diretor de escola.....	102
2.2.2. Progressão Continuada.....	103
2.2.3. Programa de Formação Continuada – Teia do Saber.....	105
2.2.4. Programa de Formação Continuada – Ensino Médio em Rede.....	107
2.2.5. Programa Escola da Família.....	108
2.2.6. Escola de Tempo Integral.....	108
2.3. Considerações.....	110

Capítulo Três – Paradigma tradicional de formação.....	111
3.1. Reciclagem.....	115
3.2. Aperfeiçoamento.....	116
3.3. Capacitação.....	116
3.4. Treinamento.....	117
3.5. A voz dos professores.....	118
3.6. Perspectivas... nem sempre mudanças efetivas.....	120
Capítulo Quatro – A escola como locus de formação.....	122
Capítulo Cinco – Formação Contínua: A voz dos professores.....	136
5.1. HTPC e temas afins.....	137
5.2. Dúvidas e Certezas.....	144
5.3. Ecos que transpõem palavras.....	159
5.3.1. À Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.....	159
5.3.2. À Diretoria de Ensino.....	163
5.3.3. À Universidade/Academia.....	164
5.3.4. Aos Meios de Comunicação Social.....	164
5.3.5. Aos Sindicatos APEOESP/APASE/UDEMO.....	165
5.3.6. À Equipe Gestora.....	165
5.3.7. Aos Professores.....	166
5.4. Considerações finais.....	168
Apêndice A.....	171
Apêndice B.....	175
Referências.....	176

INTRODUÇÃO

1. Surgindo questionamentos...

Ao iniciar, em fevereiro de 2004, meu trabalho como gestora da escola lócus desta pesquisa deparei-me com algo cujo alcance não se dava à minha percepção de professora¹: a visualização do todo escolar, dos resultados discentes (panorama do desempenho global de cada aluno no que diz respeito a notas e presenças durante o ano letivo) e do desempenho da escola enquanto unidade educativa – significativo número de alunos aprovados em regime de dependência², inaceitável índice de evasão e repetência bem como desproporcional quantidade de alunos encaminhados para recuperação e reforço.

Diante dessa situação – e das experiências que tive em relação à postura dos diretores das escolas pelas quais passei como professora -, novamente acendeu-se a chama da inquietude e um processo de questionamentos, ainda solitário, iniciou-se em minha vida de gestora.

A “cultura personalista” muito comum na história brasileira no que diz respeito às formas de gestão da sociedade – e conseqüentemente, de escola -, na qual “o poder governamental é personalizado, como se a pessoa que detém o cargo fosse a responsável solitária pelas decisões” (LIBÂNEO, 2001, p. 111) estava muito entranhada na relação que os professores sempre tiveram – e esperavam ter - com o diretor da escola: sem precisar discutir quase nada, só esperavam as decisões da diretora para executá-las.

Prolongamento da minha relação com os alunos, procurei cultivar, como gestora, uma nova postura administrativa - a administração democrática proposta por Vítor Henrique Paro (2000), buscando introduzir no ambiente escolar práticas democráticas, coordenando o esforço humano coletivo, compartilhando as responsabilidades administrativas juntamente com a autoridade, incentivando a interação comunicativa, a busca do consenso em pautas básicas e um diálogo intersubjetivo como forma de possibilitar que as decisões fossem tomadas pelo grupo.

Simultaneamente a este processo de “democratização interna da escola” (PARO, 2000), sob um olhar pesquisador, comecei a questionar-me qual o meio de melhorar a

¹ Cf. Apêndice A – Caminhos de uma gestora.

² Política da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo mais detidamente apresentada no Capítulo 2.

qualidade do trabalho oferecido pela equipe escolar à clientela atendida considerando a função social da escola na sociedade contemporânea – a partir de minha concepção de educação já explícita no Apêndice A.

Constatei que o trabalho dos professores era excessivamente individual e solitário (como o era o meu enquanto professora), de forma extremamente desarticulada (inclusive professores de uma mesma série e da mesma disciplina), orientado segundo sua formação inicial, seus valores pessoais e suas crenças³ (com preocupações e fins muito diferentes) e que esse trabalho individual (no sentido mais solitário do termo), de acordo com a história de vida de cada um, de suas possibilidades e impedimentos, se desenvolvia com maior ou menor preocupação com a aprendizagem do aluno, nesse sentido, com maior ou menor qualidade, o que tornava o trabalho da escola, não um trabalho coletivo, integrado, coordenado, mas uma colagem surreal de visões e opiniões particulares de seus atores, herança de um paradigma tradicional de formação fora do local de trabalho (causa e consequência da funcionarização docente⁴) que ainda mantém uma certa hegemonia.

Essa constatação fez-me compreender a necessidade de a equipe discutir alguns conceitos e princípios norteadores de suas concepções, não a fim de criar consensos, mas ao menos bases hegemônicas de princípios específicos daquela equipe escolar – a partir de problemas e necessidades encontrados naquele ambiente educativo: era imprescindível um processo de formação permanente da equipe dentro da unidade escolar.

No caminho destas discussões, ficou clara a riqueza individual de cada professor e o quanto, mais do que “trabalhados”, os professores precisavam ser “ouvidos” como indivíduos e como grupo, culturalmente inseridos e donos de sua história pessoal e profissional (em seu processo de formação e transformação pessoal e coletivo) se o que realmente se desejava era uma organização “viva y comprometida con el análisis y reconstrucción de las contingencias sociales, donde los estudiantes y docentes aprenden al mismo tiempo que viven y viven al mismo tiempo que aprenden los aspectos más diversos de la experiencia humana. (PÉREZ GOMÉS, 1995, p. 350)

³ Consequência de uma formação (anteparo de interesses políticos capitalistas) predominantemente externa, fora do local de trabalho, enfraquecedora e desarticuladora do coletivo escolar por ser focada mais no indivíduo do professor – “criando” indivíduos competitivos, individualistas, massificados, social e historicamente conformados, obcecados pelo conhecimento e pela eficácia dos resultados independentemente do valor dos processos, consumistas e mascarados pela aparência (PÉREZ GÓMEZ, 1995).

⁴ Cf. Sampaio e Marin (2004).

2. Buscando companheiros...

Fundamentada nesta crença busquei, em um programa de mestrado, parceiros inquietos com esta mesma questão, companheiros que me ajudassem a focar, a analisar, a questionar e, inclusive, a socializar esta valorização do dizer docente (um dos pilares do ensino de qualidade), seus pareceres e opiniões, suas dúvidas e certezas.

Conversas, discussões, leituras, aprofundamentos... tudo, entremeado pela vivência escolar cotidiana, concorreu para precisar a questão central desta pesquisa: como os professores vislumbram e compreendem a mudança de paradigma acerca de sua formação contínua, hoje focada no ambiente externo à escola para uma formação em serviço dentro da unidade escolar?

Atualmente, tanto nas universidades, quanto na escola e no Sistema Educativo, há dois paradigmas de formação contínua.

Um, hegemônico, tradicional⁵ (o qual, de forma alguma classifico como inadequado ou impróprio, uma vez que também tem sua contribuição para a formação pessoal e profissional do docente) a partir do qual o professor deixa a escola, participa do “curso” e volta para a sala de aula onde deve aplicar o conhecimento recebido sem o devido acompanhamento e apoio. Paradigma, este, entretanto, que incentivou e possibilitou a estruturação de um sistema de “cursismo”, de um mercado de cursos.

Outro, ainda não existente trivialmente no cotidiano escolar brasileiro, visto por muitos como “utopia”: o processo de formação contínua na escola, processo este facilitador da construção de um Projeto Político Pedagógico operacionalizador do desenvolvimento coerente da comunidade escolar, em que o discurso realmente transforme a realidade da escola, através de um projeto real, conforme valores discutidos, definidos e defendidos em grupo, em que haja uma divisão do poder na medida em que a equipe, em seu processo de formação, adquira confiança e aceite dividir e assumir responsabilidades (ZABALZA, 2003).

Para promover a mudança de qualidade na prática docente, o processo de capacitação não pode restringir-se à participação dos educadores em palestras, seminários e cursos, mas fundamentalmente deve significar seu envolvimento em estudos sistemáticos. Para isso é necessário levar os profissionais a organizar plano de estudo individual e em grupo. (ALVES, 1995, p. 63)

⁵ Tanto quanto sei tal expressão não existe na literatura da área. Desta forma, acredito ser, a utilização deste termo, uma tradução livre da forma com que vários autores se referem à Formação Contínua na medida em que se constituiu um modo particular de se efetuar esta Formação de forma corrente e que possui características específicas aqui apontadas.

Processo de formação contínuo, fundamentado na construção de grupos de estudo mediados por um capacitador onde se possam discutir as práticas de sala de aula, buscando relacioná-las às teorias que as inspiram através de aprofundamento teórico, de forma que atitudes impróprias ao desenvolvimento cognitivo, emocional e social do aluno sejam trocadas por procedimentos orientados por concepções científicas (ALVES, 1995).

Processo de formação no qual os problemas da prática dos educadores constituam-se em ponto de partida e de chegada, a fim de que refletindo-se a teoria, a consciência do educador em relação aos problemas amplie-se e “aponte caminhos para uma atuação competente” através de ações coletivas a partir de decisões compartilhadas. (FUSARI; RIOS, 1995)

Processo de formação este - programas de discussões permanentes – não excludente da “realização de cursos nas próprias unidades escolares ou fora delas”, de “encontros e seminários com educadores de diferentes escolas”, além de “orientações técnicas” (FUSARI; RIOS, 1995, p. 42).

Nesse caminho, busquei, na literatura, pesquisadores preocupados com esta mesma questão e encontrei, analisando o trabalho organizado por Marli André (2002)⁶ a respeito da formação de professores no Brasil, um silêncio quase total com relação à pesquisa da visão dos próprios professores acerca do caminho a ser percorrido para que seja efetivada a mudança de paradigma de formação - “as diversas fontes analisadas mostram um excesso de discurso sobre o tema da formação docente e uma escassez de dados empíricos para referenciar práticas e políticas educacionais.” (ANDRÉ, 2002, p. 13)

Segundo a autora, de um total de 4493 teses e dissertações na área de Educação defendidas entre os anos de 1990 a 1996, apenas 284 se referem à Formação de Professores (6,3%) e apenas 42 (0,93%) abordam o tema Formação Contínua e, desses, apenas 21% analisam processos de formação em serviço (a maioria dos estudos se concentra na Formação Inicial, procurando avaliar os cursos que formam os docentes) o que demonstra, no que diz respeito a dar voz aos docentes para falar de suas dúvidas e certezas acerca de seu processo de formação em serviço, que há muito a ser feito.

José Carlos Libâneo (2005): questiona o campo de investigação que se denomina “formação de professores” e seu objeto específico: “Será que esta linha de

⁶ Análise de dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação em educação do Brasil no período de 1990 a 1996, de artigos publicados em dez periódicos da área no período de 1990 a 1997 e de pesquisas apresentadas no Grupo de Trabalho Formação de Professores, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) no período de 1992 a 1998 e síntese do conhecimento sobre o tema formação de professores nesse período.

investigação tem chegado à essência dos problemas, ou seja, a efetividade da formação e a aprendizagem dos alunos?"; expõe suas suspeitas de que, a fim de dar maior visibilidade à temática, muitas pesquisas sobre formação de professores distanciaram-se "da vida real das escolas e das salas de aula", uma vez que "há uma idéia de que a pesquisa que dá status e prestígio é a que enfoca os temas da moda, ao invés de se buscar o conhecimento da realidade, respostas a demandas da realidade, tende-se mais a referendar posições teóricas ou interpretativas prévias"; polemiza que tratar de temas do senso comum muitas vezes é concebido como vergamento à lógica do sistema, como se problemas da vida interna da escola "fossem questões menores" e acusa: "Certos formadores de professores estariam preocupados mais com suas carreiras, suas pesquisas e seus artigos do que com as escolas e seus professores (Cf. Zeichner, 1998)". (LIBÂNEO, 2005)

Rosa Maria Torres (1998), por sua vez, denuncia uma tendência reforçada pelas políticas educativas modernas de considerar a capacitação docente como componente isolada, definida e preparada de cima para baixo sem consulta prévia aos professores e sem conexões com outras áreas do ofício educativo e sentencia o resultado deste programa de capacitação isolada - previsível e temível:

[...] o plano de capacitação é introduzido, mas os professores não podem aproveitá-lo (falta de tempo, vários empregos, condições familiares difíceis, etc.) ou não conseguem relacioná-lo com o que percebem como suas necessidades (uma capacitação desligada do currículo escolar, demasiado teórica, inaplicável a seu contexto específico, etc.). (TORRES, 1998, p. 179)

Nesse caminho de valorização da voz dos professores num processo de trans-formação, de valorização das posturas - mesmo que diversificadas (apesar de estarem numa mesma unidade escolar), componentes de um universo de contrastes, diferenças e possibilidades - sempre acreditei que a fala desses docentes traria pistas a serem seguidas no sentido de se chegar ao desenho de uma política pública (bem diferente da atual) mais democrática e mais eficaz na formação desses profissionais (tanto inicial como contínua).

Apesar de todas as adversidades, de todas as faltas e ausências, de tudo o que ainda há para conquistar seja em termos de condições para o desempenho da função seja no necessário investimento em processos de formação/autoformação, só conseguiremos captar as alternativas e as riquezas existentes no cotidiano educativo, quando mudarmos nossa visão, nossa perspectiva do olhar no sentido de acreditar que os professores - aqueles que conduzem o cotidiano da educação apesar de todas as condições desfavoráveis que os cercam e das insuficiências em sua formação - (e seus órgãos representativos) podem contribuir e participar

na formulação e implantação das políticas de formação através do desvelamento de seus saberes, desejos, dúvidas e certezas.

Se os professores não estiverem sensibilizados e sentirem necessidade de participar dessa mudança, não haverá mudança substancial. Acredito particularmente que não é possível mudar sem a participação dos sujeitos – professores (inseridos e comprometidos pedagógica e politicamente) e alunos – que fazem a educação acontecer, sem conhecer o que é vivido e elaborado coletivamente.

Esta pesquisa, portanto, parte da análise questionadora do mercado de “cursismos” que se criou a partir do primeiro paradigma exposto – contra-exemplo do segundo paradigma - e pretende entender melhor, na perspectiva dos próprios professores, a transição desta hegemonia para a utopia - como será o processo de assunção de própria formação (num modelo de formação contínua do tipo construtivo-colaborativo⁷), principalmente nos locais onde não há possibilidade (ou facilidade) de parceria com as Universidades (situação da escola *lócus* desta pesquisa) a fim de dar sua contribuição à rede de pessoas e instituições que acredita no papel fundamental do professor na educação contemporânea.

3. O caminho percorrido

Descrevo, a partir deste momento, os passos dados para organizar a pesquisa: o que fui vendo e enxergando na medida em que fazia o caminho; a aproximação e o contato com as fontes; a garimpagem, as dificuldades, problemas, surpresas, momentos de desânimo frente ao material colhido e de preocupação na aquisição das impressões, do panorama observado e das primeiras tentativas de análise. Descrevo, enfim, os caminhos que percorri para chegar ao objeto a ser pesquisado.

Procurro fazer deste processo de descrição um momento rico - ao mesmo tempo em que revelo o caminho percorrido, aponto e pontuo o que a pesquisadora detectou e desvendou no trajeto, intento descrever em palavras o que o olhar pesquisador captou no seu exercício de ver o que precisa ser visto e busco dar ao possível interlocutor-leitor a oportunidade de caminhar junto a mim ou de fazer o seu próprio caminho, revendo, reconsiderando, redescobindo e repensando dimensões que a reflexão e o olhar da pesquisadora deixaram veladas ou em aberto. A descrição, redigida de forma clara (dentro das

⁷ Cf. Cadernos Cedes nº 36, 1995.

possibilidades), criteriosa e analítica, intenta captar o olhar no ato de ver o real, estabelecendo a ponte e o vínculo entre o olhar e o conhecimento a fim de que, quem a ler, não sinta demasiadamente o vazio de não ter visto.

3.1. Recorte metodológico

Considerando o objetivo central proposto, decidi-me pela realização de um trabalho na modalidade qualitativa, uma vez que: é uma pesquisa descritiva, com intenção de dar aos sujeitos de pesquisa “a palavra” (valorização da linguagem como recurso para melhor revelar fenômenos nas ciências humanas e sociais), cuja “fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” de coleta; “esse tipo de pesquisa interessa-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (BOGDAN; BIKLEN, 1994) além de, segundo nos esclarece Chizzotti (2001), considerar o conhecimento uma obra coletiva e permitir que se chegue bem perto da escola, valorizando seu contexto multifacetado.

Dentre as técnicas qualitativas, optei pelo estudo de caso, entre outras razões, devido à necessidade de analisar profundamente o objeto da pesquisa – a escola (TRIVINOS, 1995) e pelo fato desta metodologia

[...] oferecer *insights* e conhecimentos que clarifiquem ao leitor os vários sentidos do fenômeno estudado, levando-o a descobrir novas significações, a estabelecer novas relações, ampliando suas experiências. Esses *insights* podem vir a se tornar hipóteses que sirvam para estruturar futuras pesquisas, o que torna o estudo de caso especialmente relevante na construção de novas teorias e no avanço do conhecimento na área. (ANDRÉ, 1995, p.53)

A coleta dos dados deu-se, inicialmente, através de entrevistas individuais (Apêndice B) tipo semi-estruturada⁸, técnica escolhida considerando a necessidade de uma aproximação sutil entre pesquisadora e entrevistado (diretora da escola e professor) e de um aprofundamento gradual no tema que estimulasse a reflexão e a busca de caminhos mais apropriados ao contexto daquela escola.

Entendo o grande risco de se colher dados no próprio local de trabalho (risco de confundir opiniões pré-existentes e revelações evidenciadas pelo estudo), mas a pesquisa nesse contexto favoreceu uma permanência longa e concentrada em campo, bem como uma intensa imersão nos dados com reflexão constante.

⁸ Efetivadas no final do ano de 2004.

Outro desafio que certamente gerou crescimento sem precedentes foi o fato de que, como investigadora, eu, gestora, tive que criar um clima de confiança tal que não colocasse em risco a fidedignidade das informações dadas pelos professores entrevistados. Neste processo, o conceito de administração democrática proposta por Paro (2000) associado à minha experiência docente de práticas democráticas, buscando no aluno seus desejos e necessidades e partilhando com ele a responsabilidade do sucesso de seu aprendizado, colaborou imensamente.

Problemas houve, confrontos aconteceram, entretanto, a forma democrática, o espaço aberto pela direção para o diálogo e para a busca do consenso, acredito, proporcionou condições para o desenvolvimento de um clima amistoso e propício à prática de relações humanas cordiais e solidárias no interior da escola - “Nas relações mútuas entre direção e professores, entre professoras e alunos, entre direção e funcionários técnicos e administrativos, há que combinar exigência e respeito, severidade e tato humano.” (LIBÂNEO, 2001, p. 120) – o que permitiu ao docente explicitar suas angústias, problemas, expectativas e certezas (dentro dos limites pessoais de cada um) de forma honesta e aberta.

Tudo indica, portanto, que há grande possibilidade de que as respostas dadas pelos professores correspondem honestamente às suas dúvidas e certezas enquanto educadores em contínua (trans)formação, já que perceberam, creio eu, na direção, mais um parceiro em sua tarefa de educar.

Contudo, meu afastamento da escola ao final do ano de 2004 forjou um distanciamento real e emocional daquele ambiente educacional e dos sujeitos, o que favoreceu uma análise dos dados ainda mais aprofundada e imparcial. Possuo, entretanto, a consciência de que não se vive na história sem estar implicado – daí a importância (e o desafio) de trabalhar o envolvimento e a subjetividade – e de que o distanciamento que requer um trabalho científico “não é sinônimo de neutralidade”, mas deve preservar o rigor (ANDRÉ, 1995).

3.2. Efetivando a pesquisa

Para desenvolver a pesquisa na escola onde trabalhava, obtive, primeiramente, anuência da Dirigente de Ensino da Diretoria de Ensino da Região de Araçatuba.

No que diz respeito ao universo de pesquisa, funções docentes – efetivos - do ensino fundamental e médio da unidade escolar o constituíram, população escolhida por:

terem um vínculo estável com a escola, terem acesso a todos os cursos promovidos pela SEE e pela obrigatoriedade de participação no HTPC.

O delineamento amostral utilizado foi o de amostragem aleatória - cada docente da população em estudo teve a mesma probabilidade de ser sorteado para a amostra, o que a caracteriza como equiprobabilística. No caso de recusa em participar das entrevistas e do processo de pesquisa (apenas uma professora recusou-se), houve substituição do docente sorteado.

3.2.1. A entrevista

Entrevista piloto foi aplicada (analisada e alterada após cada aplicação) a três professoras efetivas da rede pública estadual não pertencentes ao quadro docente da unidade escolar pesquisada.

Após as alterações, a entrevista ficou dividida em quatro partes assim definidas:

1ª Parte: Perfil dos professores.

2ª Parte: Delineamento da formação inicial e contínua do entrevistado e avaliação (não aprofundada) dos cursos oferecidos pela SEE dos quais participou.

3ª Parte: Análise e reflexão do contexto da escola (clientela, realidade econômica, problemas que enfrenta e necessidades dos alunos) sempre vinculada à visão que o professor expôs, na primeira parte da entrevista, acerca do papel da escola e do professor na sociedade contemporânea.

4ª Parte: Formação contínua na escola.

A opção pela entrevista semi-estruturada se deu pelo fato de que,

[...] se adequadamente usada ajuda a revelar os aspectos afetivos e carregados de valor das respostas da pessoa, bem como a verificar a significação pessoal de suas atitudes. Não apenas permite que a definição, pelo entrevistado, da situação de entrevista se exprima de maneira completa e minuciosa; deve também despertar o contexto social e pessoal de crenças e sentimentos. (SELLTIZ, 1965, p. 295)

Nessa perspectiva, este tipo de entrevista (denominado “não diretiva” pelo autor) possibilita que o pesquisador seja um catalisador dos sentimentos e crenças do entrevistado e do quadro de referência que dá a esses sentimentos e crenças uma significação pessoal, tomando o cuidado de deixar o entrevistado livre para expor suas idéias sem nenhum tipo de julgamento.

Após sorteio aleatório para definição dos professores a serem entrevistados, num total de dezessete docentes, o primeiro contato foi efetuado individualmente, expondo-lhes o projeto da dissertação em suas linhas básicas: objetivos principais, preocupações e expectativas em relação à pesquisa que me propunha realizar, o tipo de entrevista a ser desenvolvida, minha postura frente às respostas e comentários durante as entrevistas. Os professores participantes (com uma única exceção) acolheram a idéia com disponibilidade e não apresentaram qualquer tipo de resistência ou empecilho, pelo contrário, demonstraram extrema vontade de expor suas idéias e solicitações e de contribuir de alguma forma para o processo de transformação gradual do Sistema Educativo do qual fazem parte.

As entrevistas foram agendadas de acordo com as possibilidades de horários de cada um e realizadas dentro do ambiente de trabalho.

As dezessete entrevistas, de cerca de uma hora a uma hora e meia cada, transcorreram serena e apropriadamente e foram gravadas em fita K-7, posteriormente transcritas. Após a transcrição, a pesquisadora, na intenção de estabelecer um diálogo – entrevista reflexiva (SZYMANSKI, 2004) –, devolveu a entrevista transcrita para que cada docente analisasse, alterasse ou completasse as respostas caso sentisse necessidade.

Durante a análise e sistematização dos dados obtidos nas entrevistas, não menos de uma vez tive que retomar os objetivos da pesquisa para não me perder dentre tantos pontos salientados e de imprescindível discussão para o processo de formação docente e, sentindo ainda necessidade de refinamento e de aprofundamento da compreensão dos dados (lacunas, diferenças, divergências, contraposições e contradições), foi agendado com os professores um momento para o trabalho com o Grupo Focal como segunda etapa da pesquisa, uma vez que nos traria dados relevantes em relação ao problema pesquisado e permitiria a captação “de processos e conteúdos cognitivos, emocionais, ideológicos, representacionais, mais coletivos, portanto, e menos idiossincráticos e individualizados.” (GATTI, 2005, p. 10)

3.2.2. O grupo focal

Segundo Bernadete Angelina Gatti

O trabalho com o grupo focal pode trazer bons esclarecimentos em relação a situações complexas, polêmicas, contraditórias; ajuda a ir além das respostas simplistas ou simplificadas, além das racionalizações tipificantes e dos esquemas explicativos superficiais. O grupo tem uma sinergia própria, que faz emergir idéias diferentes das opiniões particulares. Há uma reelaboração de questões que é própria

do trabalho particular do grupo mediante as trocas, os reassseguramentos mútuos, os consensos, os dissensos, e que trazem luz sobre aspectos não detectáveis ou não reveláveis em outras condições. (GATTI, 2005, p. 14)

Segundo a autora, grupo focal “é uma técnica de levantamento de dados muito rica para capturar formas de linguagem, expressões e tipos de comentários de determinado segmento” uma vez que estimula a criação de uma rede interativa através da ênfase sobre a interação dentro do grupo e não em perguntas e respostas entre o moderador e membros do grupo. Tal técnica traz a possibilidade de permitir a compreensão de

[...] processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado. (GATTI, 2005, p. 11)

A autora pontua que o material que emerge nas discussões – “idéias, opiniões, modos de ver, atitudes, valores, que são evidenciados e processados num coletivo, mostrando mudanças, influências recíprocas, acordos e desacordos, que se produzem e se alteram ao longo da dinâmica do trabalho” já traz, em si, “potencialidades interessantes ligadas ao trabalho de pesquisa desenvolvido em ciências sociais e humanas com grupos focais” (GATTI, 2005, p. 67).

Kitzinger (1994), em trabalho no qual discute a metodologia dos grupos focais e, particularmente, a importância da interação entre os participantes da pesquisa, considera como a característica distintiva do grupo focal, em relação à entrevista e ao questionário, justamente a interação que se propicia entre os participantes da pesquisa. A autora ressalta, ainda, a importância da diferença, ao enfatizar que o processo grupal desencadeado é vital para trazer elementos que provoquem novas reflexões sobre o problema. Esse processo não se restringe a consensos ou às articulações das normas do grupo e suas experiências, mas abrange as diferenças entre os indivíduos, seus desentendimentos, desacordos, seus questionamentos mútuos, suas tentativas de persuadir para cooptar às suas idéias, suas dificuldades de compreensão mútua em relação ao que se diz. Essas diferenças merecem ter seu espaço e, segundo a autora, o moderador precisa encorajar os participantes a teorizarem sobre o porquê dessas diferenças. (GATTI, 2005, p. 39)

Considerando que o grupo focal, segundo Morgan e Krueger (1993 apud GATTI, 2005, p. 9), possibilita “fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios” como a observação, a entrevista ou questionários, por

exemplo, “poderiam ser difíceis de se manifestar” e que um ponto central desta pesquisa foi buscar elementos novos para a discussão da questão da formação contínua através da captação de conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações, a escolha desta técnica foi imprescindível.

Foi formado um grupo focal⁹ com oito dos docentes entrevistados (por questão de disponibilidade de tempo nem todos os professores envolvidos na primeira etapa da pesquisa puderam participar) cujo encontro se deu num momento de HTPC da unidade escolar.

Além dos participantes, o grupo contou com um moderador (a própria pesquisadora) e um observador, que fazia as anotações de campo. A discussão foi gravada em áudio e posteriormente transcrita.

A criteriosa triangulação, categorização e análise dos dados coletados nas entrevistas, na interação do grupo focal, na observação do contexto enquanto estava diretora na unidade escolar e nas conversas informais (duas últimas técnicas utilizadas de maneira mais informal, entretanto, imprescindíveis para complementação das conclusões e análise da fidedignidade das informações dadas pelos docentes) possibilitou, articulada com o arcabouço teórico construído, identificar caminhos e pistas para um novo olhar sobre a formação na escola, caminhos esses apresentados no capítulo cinco deste trabalho.

Apesar de na literatura sobre o assunto existir a recomendação para não se juntar no mesmo grupo pessoas que se conhecem muito ou que conheçam o moderador do grupo uma vez que “o conhecimento mútuo pode inibir manifestações e coibir a espontaneidade entre os que se conhecem” (GATTI, 2005, p. 21), a formação deste grupo se justificou por razões ligadas aos objetivos da pesquisa, uma vez que há interesse não somente no que as pessoas pensam e expressam, mas também “em como elas pensam e porque pensam o que pensam.” (GATTI, 2005, p. 9)

O processo de análise dos dados gerados no grupo foi sistemático, apoiado nos objetivos da pesquisa e transpassado pela mediação teórica dos autores lidos (objetivos e autores foram imprescindíveis a fim de não perder o foco da análise), procurando, sempre, clareza nos percursos escolhidos. Procurei, seguindo a orientação de Gondim (2002 apud GATTI, 2005, p. 43), centrar o foco das análises nas “opiniões surgidas a partir do jogo de influências mútuas que emergem e se desenvolvem no contexto” e nas seqüências de falas,

⁹ A reunião se deu no primeiro semestre de 2006.

buscando “compreender o impacto das vivências do grupo sobre as trocas entre os participantes, os consensos, os dissensos, as rupturas, as descontinuidades, os silêncios.”

Dessa forma, procurei maior sentido na dinâmica interacional dos participantes (que geraram e deram respaldo às inferências da pesquisadora) que nos recortes das falas.

Intencionando não incorrer em reduções que pudessem prejudicar a compreensão que se buscava para o problema em estudo – “reducionismo psicológico” (ênfase nas individualidades) ou “reducionismo sociológico” (ênfase no grupo em abstrato como referência) – uma vez que, segundo Morgan (1997, p. 60 apud GATTI, 2005, p. 50) “nem os indivíduos, nem o grupo como um todo, constituem ‘unidade de análise’ separável”, esforcei-me em buscar uma apreciação balanceada das interfaces entre esses dois níveis de análise, privilegiando a “perspectiva interacionista” e evocando aspectos mais ambíguos, mais contraditórios, mais diferenciados, mais tensos, menos consensuais ou menos usuais sobre o problema.

Esforcei-me, ainda, em situar falas e seqüências de falas no contexto grupal e em sua dinâmica própria de trocas, processando descrições mais densas, mais esclarecedoras em relação ao tema em pauta, uma vez que, acredito, é a evocação destes aspectos que faz avançar o conhecimento.

As interações no grupo e a diversidade que emerge levam a que as pessoas argumentem, expliquem sua idéia e forma de pensar. A atenção às trocas e aos encaminhamentos, para esclarecer raciocínio e pontos de vista, dão ao pesquisador a oportunidade de não trabalhar com presunções pessoais, assumindo que já sabe o significado de cada ponto de vista. Esse significado precisa ser buscado nos próprios sentidos que o participante do grupo construiu, pelo tipo de sustentação ou explanação que faz de seus pontos de vista. O pesquisador não pode assumir que ele tem a chave do sentido de uma opinião ou de uma idéia dos participantes. Estes é que têm de lhe oferecer a chave. Nesse sentido, é importante observar detalhada e cautelosamente o que os participantes contam uns aos outros, fatos, histórias e situações, porque esses relatos permitem ao pesquisador ter pistas de como eles se ancoram em um dado contexto social, de como estão mobilizados e em que sistema representacional se apóiam. (GATTI, 2005, p. 40)

Finalmente, considero importante salientar que questões, quer de ordem metodológica quer de ordem epistemológica ligam a especificidade do trabalho em forma de estudo de caso aos pressupostos que se seguem e que balizaram esta pesquisa.

1. A formulação de hipóteses sujeitas a verificação fica excluída deste trabalho, uma vez que seu enfoque não é determinado por relação entre variáveis. Porém, esse

fato não dispensa (pelo contrário, torna essencial) a definição do eixo da pesquisa a fim de explicitar e delimitar o campo da investigação.

2. Cada personalidade (pessoal ou institucional) é única. Estabelecer conclusões generalizáveis seria absurdo. Dessa forma, faz-se necessário um esforço profundo em ler o geral a partir de uma singularidade que possa trazer pistas para o caminhar das pesquisas em Educação.

Por fim, este trabalho intenciona dar sua contribuição à rede de pessoas e instituições que acredita no papel fundamental do professor na educação contemporânea: cultivar, no espaço escolar, um ambiente de reflexão, de construção do conhecimento e de socialização do saber sistematizado ao longo da história humana e social. Nesta perspectiva, é imprescindível – no desafio para a construção de políticas públicas referentes à formação e à valorização do magistério - conhecer como esse profissional enxerga a possibilidade de mudanças no processo de formação externa (cursos) para um processo principalmente efetivado através da formação contínua dentro da escola.

4. Estrutura da dissertação

Procuró trazer, no primeiro capítulo deste texto, os sujeitos da pesquisa – pessoas e instituição (somatória de vivências, constituições, formação e História) - na ótica do professor que ali trabalha, um esboço de seu percurso de 70 anos de história na Educação, sua constituição física e humana, os problemas que enfrenta, as conquistas arrebanhadas através do trabalho desenvolvido pela comunidade escolar, uma análise dos resultados pedagógicos obtidos no ano em que se desenvolveu a investigação bem como um perfil desta instituição e de seus professores (num paralelo ao perfil dos professores brasileiros a fim de salientar as generalidades e as especificidades dos sujeitos desta pesquisa), através do qual é possível obter um delineamento de seu Projeto Político Pedagógico (mais fundamentado nas considerações dos professores que nos documentos oficiais) no intuito de contribuir para compor, na idéia do leitor, linhas características gerais do lócus pesquisado para que, à medida que adentre no fundamento teórico posteriormente apresentado nos capítulos subseqüentes, consiga ir associando o contexto pesquisado, as teorias apresentadas e o objeto constitutivo da essência desta pesquisa.

Para compreender os sentidos e significados expressos pelos professores, é imprescindível a contextualização do espaço físico, político e humano no qual a escola está inserida e o qual a constituiu tal como é hoje.

O segundo capítulo apresenta, em linhas gerais, um panorama da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e de seus programas de formação, principalmente daqueles presentes nas falas docentes no decorrer do trabalho professores para que o leitor, principalmente o não conhecedor da política educacional deste estado, tenha condições de fazer suas considerações pessoais dos dizeres docentes.

Os capítulos três e quatro apresentam, respectivamente, os dois paradigmas de Formação Contínua contrapostos – o Paradigma Tradicional e suas denominações e o Paradigma que considera a escola como *lócus* de formação. Ambos são a base teórica na qual me apóio e sobre a qual acredito que devam se fundamentar minhas reflexões acerca de todo o material coletado e sobre como ele deve ser considerado e analisado.

O quinto e último capítulo é, ele mesmo, o espaço para o desenvolvimento mais sistematizado das proposições docentes e para apontamento de caminhos a algumas organizações oficiais (e suas diversas instâncias) e não oficiais aparentemente preocupadas com o percurso da Educação no Brasil.

Por fim, manifesto uma consideração de impacto na estrutura desta dissertação que está relacionada ao lugar ocupado pelo trabalho empírico em que se baseou grande parte da preparação teórica e epistemológica da pesquisa. Pelo fato essencial de serem eles a razão inicial e final desta pesquisa, é a palavra dos professores que ilustra, afirma, confirma e justifica, em todos os capítulos do trabalho, o caminho teórico escolhido e percorrido.

CAPÍTULO I

Caracterizando a escola

O locus da pesquisa é uma Escola Estadual¹⁰ tradicionalmente localizada e reconhecida numa cidade interiorana considerada pólo regional do noroeste do estado de São Paulo.

1.1. O prédio¹¹

Ilustração 1



Pinheiro; Bodstein. (Araçatuba, SP) Instituto de Educação no seu atual prédio, inaugurado nos anos 50. Araçatuba, 1997.

Olhar o Instituto de Educação impressiona e é muito agradável – pela imponência do prédio e pela agradabilidade de sua vista.

A ampla calçada, desenhada com pedras portuguesas dispostas em formas das ondas do mar – estilo praia de Copacabana – abre espaço aos grandes e gramados canteiros.

¹⁰ Antigo Instituto de Educação “Manoel Bento da Cruz”, ainda hoje tratado carinhosamente por I.E. pelos munícipes.

¹¹ Nos anos de 1950, muitos foram os Institutos de Educação construídos no Estado de São Paulo, inclusive com a mesma planta.

Grandes árvores povoam calçadas e canteiros e dão frescor – através de seu verde e sua sombra – ao, já encantador, prédio.

Na calçada em frente à escadaria principal há, desenhada pelas pedras, a monograma *I.E. “M.B.C.”* (Instituto de Educação “Manoel Bento da Cruz”) aos pés de um adolescente pau-brasil.

Seis sobranceiros pilares retangulares de cerca de seis metros de altura - onde são hasteadas as bandeiras em momentos de comemoração - parecem guardar a imponente escadaria de mármore branca e o hall de entrada externo – ornamentado por grandes jardineiras e acesso às três gigantes portas de vidro com ferro trabalhado - e dividem ao meio a fachada do prédio.

Duas extensas fileiras de dezoito grandes janelas – separadas ao meio pela escadaria central – permitem a rápida identificação dos pisos superior e inferior em que se subdivide interiormente o prédio.

Entre os gramados canteiros e o prédio há um espaço utilizado como estacionamento para automóveis e motos de funcionários e professores que trabalham na escola que ocupa um espaço correspondente a aproximadamente dois quarteirões. Neste espaço, apenas o prédio anexo ¹²- atualmente cedido às instalações do IAMSPE - não mais faz parte da escola.

É possível visualizar duas entradas frontais – um portão (no qual é possível entrada de automóveis quando necessário) para a entrada de alunos ao lado esquerdo do prédio e a escadaria principal.

Quando entramos, parecemos voltar no tempo. O amplo hall de piso vermelho e brilhante é cuidadosamente ornamentado por dois jogos de cadeiras (seis unitárias e duas namoradeiras) e mesas de madeira – aparentemente da época da construção do prédio – com pequenos e grandes vasos com folhagens, o que, combinado com os quadros produzidos por alunos e a antiga foto do patrono Manoel Bento da Cruz, dá uma sensação de acolhida.

Três grandes cristaleiras exibem dezenas de taças e troféus de todos os tamanhos ganhos pelas gerações de alunos que ali passaram, já deixando entrever o tipo de alunos – e de seu amor pela escola – que lá estudaram.

Defronte à porta central, uma larga escadaria conduz ao piso superior.

O primeiro lance de escadas é guardado por um pequeno altar (bem evidente para quem entra na escola) – um crucifixo na parede com um singelo vaso de flores e

¹² Antiga escola de 1ª a 4ª séries que existia anexa ao Instituto de Educação, conhecida simplesmente como “Anexo”.

a Bíblia a seus pés que acalma o coração e leva parte das pessoas que por essa escada sobem a elevar uma oração – e se subdivide, à direita e à esquerda, em novos lances mais estreitos.

O prédio foi construído na forma da letra E deitada.

Os longos corredores que levam aos braços laterais são repletos de vidraças que facilitam a iluminação do ambiente.

À direita do hall está o amplo banheiro das professoras defronte à sala da vice-direção, seguida da sala da direção, da sala dos professores e da secretaria da escola (a qual, quando do início do funcionamento da escola ficava em outro local com janela direta para o hall de entrada para atendimento direto da população, sem que fosse necessário adentrar ao prédio), e, no braço direito do prédio, estão quatro salas de aula¹³.

À esquerda do hall está um pequeno cômodo utilizado atualmente para guardar materiais e chaves (o qual, entretanto, antes da democratização da escola era usado como recepção para encaminhar as pessoas diretamente ao lugar pretendido) defronte ao banheiro dos professores, seguido pela sala da coordenação, pela sala de áudio-visual e por salas de aula que continuam no braço esquerdo do prédio.

Cada braço lateral possui escadarias próprias que dão acesso, num nível um pouco inferior, à parte externa do prédio e para cima, ao piso superior (também dividida em dois lances).

A grande vidraça de cerca de três metros postada no pequeno piso entre os lances das escadarias laterais, ao mesmo tempo em que ilumina fortemente o ambiente permite a visão externa da praça existente nos limites internos da escola (ao lado esquerdo) e da rua (à direita) e se localiza exatamente acima das portas laterais de acesso externo.

O piso superior segue o mesmo desenho do piso inferior.

No braço central do piso superior encontra-se o anfiteatro da escola – o maior da região com 460 poltronas de madeira antigas, palco amplo, camarins laterais com banheiros, sistema de iluminação, banheiros internos feminino e masculino e porão – onde são realizados, eventos escolares (apresentações teatrais, danças, palestras e comemorações em geral), sociais (palestras abertas à população, formaturas de outras escolas, debates de assuntos de interesse da cidade, entre outros) e educacionais (encontros entre escolas da região, atribuição de aulas etc.).

À frente do anfiteatro está a ampla sala de leitura, carinhosamente tratada por biblioteca. Diversos volumes de literatura infantil, juvenil, infanto-juvenil, adulta, livros

¹³ Praticamente todas as salas de aula possuem lousa nas duas paredes laterais, de acordo com o modelo pedagógico tradicional.

para formação dos professores, revistas, enciclopédias e mapas compõem seu acervo. É organizada por uma professora readaptada de Língua Portuguesa¹⁴ que, orientada pela coordenação da escola, desenvolve projetos de leitura com os alunos de Ensino Fundamental e Médio em parceria com os respectivos professores das classes e atende, diariamente, grande quantidade de alunos em busca de livros de leitura (prosa e poesia) ou de pesquisa.

Este espaço, além de ser utilizado para leitura e pesquisa, presencia saraus nos quais alunos e professores declamam poesias e conversam sobre livros lidos, entre outros eventos culturais da escola.

O corredor direito do piso superior dá acesso, respectivamente, ao banheiro das alunas, a dois pequenos cômodos para guardar material, à sala para controle de almoxarifado e patrimônio, à sala de gravação e arquivamento de vídeos, à sala de informática¹⁵ – com 10 computadores conectados à Internet e com ar condicionado - e a seis salas de aula.

No corredor e braço esquerdo do piso superior encontramos o banheiro dos alunos e oito salas de aula.

Nos braços do piso superior existem outros dois amplos banheiros (um feminino e um masculino) antigamente destinados a alunos, atualmente desativados (devido ao pequeno número de alunos).

O acesso ao braço central inferior do prédio se dá a partir do hall de entrada através de dois pequenos corredores que abraçam a escadaria central se transformando, abaixo da escada, num só e conduzindo aos amplos laboratórios de Química (à direita) e de Física (à esquerda) e ao pátio externo, coberto, salpicado de bancos, onde é possível visualizar dois grandes bebedouros laterais – água gelada e filtrada – de sete torneiras cada um, banheiros – feminino e masculino – telefone público, cozinha, despensa, padaria artesanal e um pequeno cômodo para material de limpeza.

No espaço aberto externo existente entre o braço central do prédio e os dois braços laterais há bancos e bolsões de bicicletas.

Às costas da cozinha e dos outros cômodos já descritos existe um mini campo de futebol rodeado de grama e árvores com um grande portão de ferro que dá acesso à rua.

¹⁴ Professora que, por motivos diversos (normalmente relativos a doenças) é afastada do trabalho em sala de aula e passa a prestar outro tipo de serviço na escola sede ou em outra escola da rede com a devida anuência do diretor da escola sede.

¹⁵ Todos estes locais eram, quando do início do funcionamento do prédio, salas de aula. Entretanto, a construção de novas escolas reduziu o número de alunos do Instituto de Educação e as salas ociosas foram ocupadas para outros fins.

Postados à esquerda do pátio coberto já é possível visualizar, a certa distância, as três quadras da escola. Primeiramente as duas quadras abertas e, por último, antes da casa da zeladora, a quadra poliesportiva coberta.

Ao lado das quadras observa-se o que poderia ser tido por uma casa. Não o é, entretanto. Este pequeno prédio avulso é um espaço específico para as atividades esportivas – vestiários, banheiros feminino e masculino e sala de jogos (na qual existe uma mesa de ping-pong).

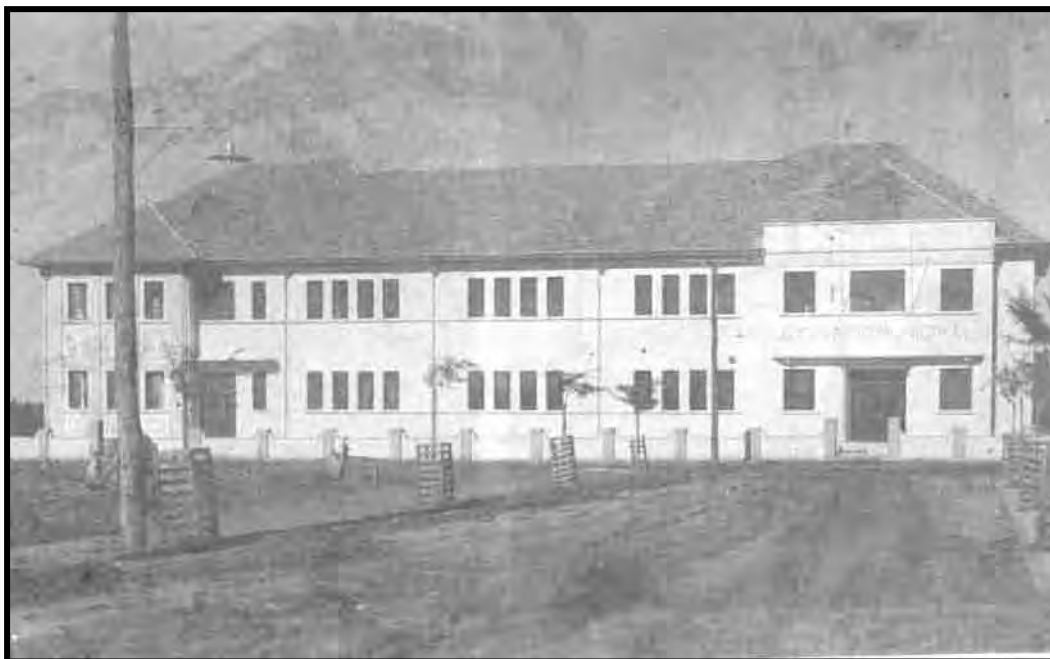
No lado oposto às quadras, saída da porta lateral do braço esquerdo do prédio e do portão de entrada e saída de alunos, existe uma praça interna, a Praça do Estudante - grandes palmeiras, árvores, pequenos arbustos, bancos, iluminação - idealizada por professores da escola, construída em parceria com alunos, ex-alunos, funcionários, professores, direção, prefeitura municipal e inaugurada em 11/08/1994¹⁶.

No lado do terreno da escola oposto ao prédio, estrategicamente colocadas nas esquinas do grande quarteirão que o compõe, estão as duas casas de zeladoria. A casa da direita pertencia ao prédio anexo. Entretanto, com a extinção da respectiva escola, a zeladoria permaneceu e passou a pertencer definitivamente ao Instituto de Educação.

A casa localizada do lado esquerdo tem acesso direto à escola.

1.2. Um pouco de sua História

Ilustração 2



Pinheiro; Bodstein. (Araçatuba, SP) **Antigo prédio do Ginásio do Estado e Escola Normal.** Araçatuba, 1997.

¹⁶ Dados retirados da placa de inauguração existente no centro da praça.

Tanto quanto importância educacional, o Instituto de Educação carinhosamente chamado de I.E., certamente carrega consigo um valor histórico – pessoal, social e cultural - incomensurável tanto assim que, diversas vezes em suas falas, os professores entrevistados se reportam a sua tradicionalidade e importância.

Segundo o Plano de Gestão da Unidade Escolar¹⁷, a data de criação da escola é 24/03/1934.

Odette Costa Bodstein (1985), em artigo à revista publicada por uma pioneira livraria da cidade – Livraria dos Amigos – em comemoração a seus 50 anos de existência (comemorado em 1985), a escola, no momento de sua criação funcionava - com curso ginásial – na praça central da cidade (Praça Ruy Barbosa) em prédio cedido pelo professor Joaquim Dibo (maior responsável por sua criação, uma vez que foi a partir de sua solicitação para abrir escola própria que o governo estadual autorizou, junto com a sua, o reconhecimento do “Ginásio do Estado”). Somente após o reconhecimento pelo Governo iniciou-se a construção do seu (antigo) prédio (próximo onde hoje é o atual).

O curso ginásial tinha cinco séries e para se entrar era necessário prestar o exame de admissão, exigência que durou até o final dos anos cinquenta. Em 1942 extinguiu-se a chamada 5ª série e o curso secundário passou a ter dois ciclos: o ginásial com quatro séries; e o 2º ciclo com três séries, optando-se pelo Colegial, Científico ou pelo Normal. (BODSTEIN, 1985)¹⁸

O Plano de Gestão indica, também a data de sua instalação – 15/03/1938 – e o decreto de sua criação – “nº 2933, publicado em 24/03/1937” (p. 2).

Em 1941, segundo Bodstein (1985) foi elevado à categoria de Escola Normal, ampliando os cursos já existentes.

Segundo a autora (PINHEIRO; BODSTEIN, 1997, p. 272), “embora sua denominação fosse Escola Normal Oficial de Araçatuba, todos a chamavam simplesmente de ‘a escola’, como se fosse a única que havia na cidade.”

Em 1951, ainda de acordo com Bodstein em entrevista à pesquisadora, engenheiros concluíram que o prédio (com pouco mais de 15 anos) tornara-se perigoso (apresentava rachaduras). Dessa forma, o imóvel foi demolido neste mesmo ano e o “Ginásio

¹⁷ Este plano corresponde (e engloba), segundo informações da supervisão da DE da Região, ao Projeto Político Pedagógico da UE. Apesar de ter sido elaborado em 2003 e algumas informações estarem, portanto, obsoletas, o plano tem validade quadrienal, sendo reelaborado em 2007.

¹⁸ A revista não possui paginação.

do Estado e Escola Normal” passou novamente a funcionar em prédio cedido pelo professor Joaquim Dibo, recém construído especificamente para ser sua escola comercial (agora à rua Carlos Gomes esquina com a Praça Getúlio Vargas) enquanto o prédio novo era levantado – a construção completa durou cerca de quatro anos.

Recebeu depois o nome de Colégio Estadual e Escola Normal e depois Instituto Estadual de Educação “Manoel Bento da Cruz”; depois apenas Instituto de Educação “Manoel Bento da Cruz” e atualmente Escola Estadual de Segundo Grau “Manoel Bento da Cruz”, embora mantivesse (talvez para sempre) a sigla simpática de I.E. (BODSTEIN, 1985)

O Plano de Gestão apresenta as seguintes denominações para a escola: Ginásio Araçatubense, Colégio Araçatubense, Escolar Normal Araçatubense, Instituto Normal Araçatubense, EESP. “Manoel Bento da Cruz”, EEPSG. “Manoel Bento da Cruz”. Atualmente, entretanto, sua denominação é apenas Escola Estadual Manoel Bento da Cruz.

Em busca de maiores dados para um resgate histórico das origens da tradicionalidade e importância da escola, procuramos alguns personagens que contemporaneizaram seu “nascimento” e “crescimento”.

Como a memória, talvez este relato contenha erros ou lacunas os quais, em verdade, não atrapalharão irremediavelmente esta composição, visto que nosso objetivo final é procurar entender o caminhar, a menção sintética da origem, da natureza e de outras circunstâncias esclarecedoras da situação hoje vivida pelas pessoas que lá trabalham, circunstâncias estas que se completam e se individualizam com a história contemporânea.

Três das pessoas entrevistadas foram escolhidas pela já mencionada contemporaneidade à construção e funcionamento do prédio no qual hoje funciona o I.E.: buscamos o olhar externo de um cidadão comum - JGS - 86 anos de idade, funcionário da Prefeitura Municipal da cidade de 1941 até 1987 e o olhar interno de dois professores – CSA, professor efetivo aposentado de Matemática, 81 anos, que começou a dar aulas no Instituto de Educação quando o prédio ainda não estava terminado e OCB, Pedagoga e professora contemporânea de CSA¹⁹.

A quarta pessoa entrevistada é um ex-aluno do Instituto (HGS, 62 anos) que sempre compartilhou com a entrevistadora parte das histórias ali vividas – meu pai.

¹⁹ Esta professora foi consultada, também, para ratificação dos dados obtidos na entrevista com CSA.

1.2.1. Visão externa

Segundo JGS, o Instituto de Educação era a Escola Normal da cidade “onde formavam as professoras”.

Nós nos mudamos para Araçatuba e o prédio velho já existia próximo onde seria o prédio novo. Começou a ser construído mais ou menos em 1936. Em 1941 eu comecei a trabalhar na Prefeitura e todo dia passava em frente ao prédio velho. (JGS)²⁰

Segundo ele, o Governo do Estado iniciou a construção do prédio novo (escola atual) – “levantou e parou, não pôde acabar”, não tinha verba para terminar e o “governador na época propôs ao então prefeito terminar o prédio com verba do município”.

Mas a verba da cidade era muito pouca e não dava para dar o término. Como o prefeito era muito “pra frente” e queria as coisas na hora, dispôs de toda a verba da cidade (da saúde, limpeza, pagamento de compras, de funcionários, tudo) para terminar o prédio do I.E. Nós ficamos seis meses sem receber o pagamento. Todos os funcionários. (JGS)

Todo esse empenho e sacrifício foram, segundo o entrevistado, porque na época da construção do Instituto de Educação não havia escolas para todos e os políticos estavam pressionando...

Não tinha Ensino Médio. O único prédio era esse. Essa escola começou, mas não era pra todos. Era selecionado o pessoal. Mais o pessoal do centro, os mais ricos. Os pobres não estudavam lá porque não tinha vaga para todos igual hoje - estuda pobre, estuda rico. Só tinha ele. Não existia vaga. Então nunca tinha vaga pro pobre. O pobre ia ficando sem estudar. Estudava no terceiro grupo, hoje se chama José Cândido. Um pouco dos pobres foram estudar ali. No I.E. era só rico. Havia um professor chamado Joaquim Dibo que abriu uma escola particular dele. Ali tinha Ensino Médio. Os ricos estudavam no I.E., na escola estadual. Quem não conseguia passar nas provas tinha que pagar no Dibo. (JGS)

Só mais tarde, bem mais tarde, é que se começou a construir escolas...

1.2.2. Visão interna

1.2.2.1. O prédio

²⁰ Quando as siglas (escolhidas de forma aleatória) estiverem no final da transcrição da fala referem-se a entrevistas individuais, quando estiverem no início da fala referem-se a exposições no Grupo Focal.

Segundo relato, quando o professor CSA começou a dar aulas no Instituto de Educação, ele já funcionava no prédio recém-construído, “foi o ano em que começou o prédio novo, mas não estava terminado”.

[...] nós usávamos somente uma das alas. Também não tínhamos carteiras, não tínhamos nada. Tivemos que fazer um movimento na cidade e o povo ajudou dando carteiras – alguns davam dinheiro para comprá-las, mas a maioria dava as carteiras, tanto que as que usávamos eram diferentes daquelas utilizadas pelo Estado - e a Prefeitura também ajudou terminando a construção do prédio porque o Estado não mandava dinheiro. (CSA)

Nessa época (início da década de 1950) o Instituto atendia a poucos alunos “pois só usávamos uma ala do prédio. Quando usamos o prédio todo, aumentou o número. O Estado, então, mandou as carteiras e passamos a ter uma vida mais normal.”

Somente mais tarde é que foi construído o “anexo” – “Eles tinham cozinha separada, refeitório separado, tudo separado” (CSA) e, segundo OCB era ali – com as crianças do primário - que as normalistas do Instituto de Educação faziam seu estágio obrigatório.

Então nós tínhamos o primário, o ginásio, o colegial e o ensino normal. Depois de algum tempo passamos também a ter cursos técnicos. Eram cursos que o Estado chamava de técnico, mas de técnico não tinha nada. Era um curso como os outros. Nós não tínhamos salas-ambiente, não tínhamos oficinas nem laboratórios. Os laboratórios de Química e Física do Instituto de Educação vieram bem mais tarde. Tinha um lá, mas dava até vergonha chamar aquilo de laboratório... (CSA)

O Instituto de Educação – segundo CSA - era a maior escola que havia. “As outras escolas, normalmente, eram escolas pequenas, escolas primárias, eram Grupo Escolar. O Instituto já era escola secundária. Era mais desejada pelos outros.”

Todas as classes eram usadas e todas tinham 40 alunos. Só à noite que as classes eram menores, tinha classes de até 20 alunos. Para termos idéia do número de professores, vamos utilizar uma disciplina. Matemática, por exemplo. Na Matemática tinha dois professores efetivos em 1958, mais ou menos, e de seis a oito professores contratados. (CSA)

1.2.2.2. Os professores

“Naquele tempo”, segundo o professor entrevistado, era preciso passar por diversas – e difíceis - provas (escritas e orais) para ingressar no magistério público estadual e, no dia-a-dia, o professor tinha que preparar muito bem a aula, tinha “que dar conta do recado”, visto que “era muito comum o diretor andar pelos corredores ou entrar na sala e ficar assistindo à aula, então o professor tinha que preparar muito bem a aula.”

Podíamos dar trinta e seis aulas por semana, contando seis dias na semana (tinha aula no sábado), o professor podia dar quatro aulas por dia. As classes tinham, normalmente, quatro aulas no dia. Raras vezes tinham cinco aulas. Mas nós só recebíamos pelas aulas dadas. Não ganhávamos para preparar aulas, como hoje – HPTC e HA. (CSA)

Segundo a professora OCB, em alguns casos especiais, quando havia um grande intervalo de descanso, o professor poderia até dar oito aulas, manhã e noite, por exemplo.

O professor também participava demais na escola.

Por exemplo, quando veio de São Paulo uma solicitação para mandar um professor para aprender a trabalhar com aparelhos audiovisuais sobre técnicas de áudio-visual, fui e fiquei um mês inteiro em São Paulo fazendo cursos e passaria para outras pessoas se houvesse necessidade. Quando voltei, foi montada a sala de áudio-visual. Recebemos filmadora, máquina fotográfica, máquina de passar os filmes - aparelhos de última geração. Aí passamos a ser uma escola cobiçada por todo mundo. Foi a primeira escola a ter uma sala de projeção – nós projetávamos filmes. (CSA)

Professor do Instituto de Educação era muito respeitado e conceituado...

Tinha professor disso, daquilo, mas tinha o professor do I.E. O I.E. era o máximo que existia da escola nessa época. Você tinha um orgulho danado de saber que era do I.E. Essa sigla, para nós, tinha um significado... (CSA)

1.2.2.3. Os alunos

Os próprios alunos, segundo HGS (ex-aluno do Instituto de Educação, dentista, 62 anos) sentiam um grande orgulho em carregar no peito o símbolo do I.E. – “todos nos respeitavam. Viam o símbolo, ninguém mexia com você porque você estudava no I.E. Com esse símbolo, você fazia até sucesso com as garotas...”.

Os alunos lutavam pela escola. Tinham o maior amor pela escola. Todo projeto que você propunha eles desenvolviam e participavam com vontade. Por exemplo, na Feira de Ciências eu fiz um Laboratório de Matemática. Esse Laboratório ganhou fama e fui convidado a participar do V Congresso Brasileiro de Matemática levando o Laboratório de Matemática do I.E. – tudo feito pelos alunos, eu não punha a mão em nada, só orientava. (CSA)

Os professores exigiam demais e a turma estudava...

Tanto assim que eles saíam daqui do colegial e já iam direto pro vestibular. Hoje temos muitos Médicos que saíram do Instituto. Engenheiros, Professores. A maioria que saía o Instituto fazia uma Faculdade. A não ser que o aluno não tivesse condições econômicas para a Faculdade. Condições econômicas, porque capacidade intelectual eles tinham. (CSA)

1.2.2.4. A seleção

Para atender à demanda – segundo o professor, se houvesse “100 vagas, por exemplo, apareciam de 150, para mais” – era realizado o “Exame de Admissão”.

Era de primário para secundário (o ginásial) – não havia 5ª série. O primário, eles faziam fora (na escola anexa). Para entrar no secundário, faziam uma prova preparada pelos próprios professores do Instituto: provas de Português, Matemática, Geografia, História e Ciências. Era um exame escrito e um exame oral. (CSA)

Segundo o professor, a exigência do exame era bastante grande, a seleção era “bem forte” – “Você tinha que saber Português muito bem, Matemática, Geografia, História e Ciências”.

Quem entrava lá era um pessoal selecionado. Tanto assim que a elite de Araçatuba é que freqüentava o Instituto de Educação. Não que não houvesse aluno de menor capacidade de aquisição, mas toda a nata de Araçatuba estava lá. As escolas particulares eram freqüentadas pelos pobres. Quem não conseguia passar nos exames tinha que pagar. (CSA)

Das quatro entrevistas realizadas – de um ex-aluno, de dois ex-professores e de um cidadão comum que, aliás, não teve nenhum de seus três filhos estudando ali – o que

ficou foi o enorme carinho com que se referem à escola. Transparece no seu dizer a marca que esta instituição deixou em suas histórias pessoais (principalmente nas do aluno e dos professores).

Segundo HGS, foi lá, numa festa junina, que conheceu a que seria sua futura esposa (e mãe de quem vos escreve). Foi lá que começaram a namorar. A partir de lá fizeram suas graduações... e se casaram.

Como esta, a história de muitas e muitas famílias da cidade perpassa o “Velho, velho muro do I.E.”²¹, cujas lembranças - boas e ruins - permanecem vivas nas memórias de cada um – aluno, professor e funcionário que por ali passou.

1.3. A contemporaneidade

Ainda hoje o Instituto de Educação atrai grande quantidade de pais e alunos, seja pela imponência de seu edifício seja pelo fato de que grandes personalidades da cidade passaram por ali em sua vida estudantil. Nele estudaram e, tradicionalmente, ainda estudam gerações de famílias regionais.

A escola iniciou o ano de 2004 – tempo em que se desenvolveu a pesquisa - com 1117 alunos regularmente matriculados distribuídos em trinta e três classes distribuídas nos três períodos de atendimento – dezesseis de manhã, treze à tarde e quatro à noite.

No período da manhã - das 7h às 12h - e no da noite – das 19h às 23h - apenas são atendidos alunos de Ensino Médio Regular. Alunos de Ensino Fundamental Ciclo II (5ª a 8ª série) e Ensino Médio Regular, simultaneamente, só são atendidos no período intermediário – das 12:30 h às 17:30 h.

1.3.1. Recursos materiais²²

Além das características físicas do prédio anteriormente descritas, a escola, sobrepondo informações do Plano de Gestão (2003) e obtidas na Direção em 2004, possui cinco televisores (dois com vídeos e possibilidade de mobilidade em salas do piso superior e três com vídeos em salas do piso inferior – dois móveis e um fixo), cinco videocassetes, dez computadores na sala de informática com uma impressora e um *scanner*, quatro computadores na secretaria da escola, um na sala de leitura, um no setor de patrimônio e prestação de contas

²¹ Canção composta por ex-alunos acerca dos momentos que ali passaram.

²² Dados do ano de 2004.

(para o quê a escola possui um funcionário específico) e um na sala da direção. Três impressoras matriciais, uma a laser e uma a jato de tinta; episcópio, retroprojeto, três aparelhos de som *micro system*, três linhas telefônicas, três *CDroms* diversos, fitas de vídeo variadas, um mimeógrafo, um aparelho de fax, ventiladores em todas as salas, duas antenas parabólicas – uma digital e uma analógica - e sistema de alarme monitorado.

Ao caracterizar sua escola, um professor sorri:

É uma escola muito grande. Aqui nós temos todos os tipos de recursos que as outras escolas não têm. Isso eu posso dizer porque, participando de reuniões, a gente observa como é a falência e, ao mesmo tempo, a defasagem de recursos de outras escolas. É uma escola que, tudo o que nós precisamos, tem para oferecer. (G.E.)

Em determinados momentos, parece até que a escola é boa *de per si*, independente do trabalho dos professores...

Por ser, em termos de localização, uma escola central, os alunos procuram muito, temos uma boa clientela. (B.A.)

É grande, bastante cobiçada. Por ser tradicional, as pessoas querem estudar aqui. (F.D.)

1.3.2. Comunidade educativa

A – DA DIREÇÃO

A equipe de Direção é formada por uma Diretora, Vice Diretor e um Professor Coordenador Pedagógico.

A equipe tem como prioridade, a organização administrativa da Escola na busca da melhoria da qualidade de ensino, procurando sempre novas experiências e recursos didáticos e tecnológicos que facilitem o trabalho escolar.

O trabalho da Equipe está voltado ao aprimoramento do trabalho coletivo, na busca de integração e priorização do relacionamento humano e solidário.

Através de diagnósticos constantes diminuir a retenção, melhorando a disciplina do alunado através de conversas e encaminhamentos, buscar apoio junto aos pais e autoridades competentes.

A meta é trabalhar com clareza e priorizar esse trabalho em qualidade de ensino para proporcionar aos alunos melhor desempenho e rumo ao sucesso que todos sonham. (PLANO DE GESTÃO, 2003, p. 14)

A escola possui 31 professores efetivos, dos quais oito estão afastados de seus respectivos cargos devido à readaptação ou à prestação de serviços na Diretoria de Ensino da região, na coordenação ou vice-direção em outras escolas e na vice-direção da

própria unidade escolar; 36 professores Ocupantes de Função-Atividade²³ (OFA), 10 professores eventuais, uma coordenadora pedagógica, um diretor, um vice-diretor, uma secretária, um assistente de administração escolar, sete agentes de organização escolar – três desenvolvem trabalhos na secretaria da escola, uma está afastada em comissão na DE, duas desenvolvem atividades de inspetoria junto aos professores e alunos e uma é funcionária efetiva de outra escola e está “emprestada” nesta unidade escolar; três professoras readaptadas (uma efetiva da própria escola é responsável por organizar a videoteca e duas “emprestadas” de outra UE – uma auxilia na portaria da escola e outra está responsável pela sala de leitura); duas auxiliares de serviços escolares e duas agentes de serviços escolares – responsáveis pela limpeza da UE, das quais, duas ocupam as zeladorias da escola.

Um fato que muito despertou a atenção no momento do início do trabalho da pesquisadora na direção da escola e cuja impressão tornou-se mais profunda no decorrer do tempo de convívio foi o orgulho que professores e funcionários demonstravam por trabalhar naquele estabelecimento escolar. Eles realmente gostavam de ser funcionários dali. Havia exceções, discordâncias e desavenças pessoais como em qualquer lugar onde convivam seres humanos, mas o orgulho do corpo docente e administrativo – numa explícita elevação da auto-estima se comparado aos outros docentes e funcionários da rede pública estadual das escolas nas quais já havia trabalhado tanto como professora quanto como diretora - é uma das características mais marcantes, talvez pelo fato de, além de tradicional, a UE já ter sido, utilizando a própria descrição de um docente, uma “escola-cidade” tendo atendido cerca de 4500 alunos anualmente, distribuídos em cursos técnicos diversos, Magistério, Ensino Fundamental Ciclo I (1ª a 4ª séries), Ensino Fundamental Ciclo II e Ensino Médio Regular com cerca de 200 professores num prédio ainda maior que o atual (visto que na época, o prédio hoje cedido às instalações do IAMSPE era parte integrante da escola) - “além de ser central é um bairro antigo e, todos aqueles que moram na vizinhança já passaram por aqui que, naquela época tinha uma determinada estrutura social.” – diz orgulhosamente um dos professores entrevistados.

1.3.3. Clientela atendida

²³ Professores que substituem em cargos vagos, cargos de professores afastados junto a outras escolas (coordenação ou vice-direção), à Prefeitura ou à Diretoria de Ensino ou ainda, substituindo por tempo determinado durante licenças usufruídas por professores.

Dos 1117 alunos regularmente matriculados na escola no início do ano de 2004, 581 alunos freqüentes de Ensino Médio Regular estudam no período da manhã e 137 estudam no período intermediário, 102 cursam o Ensino Médio Noturno e 237 alunos freqüentam o Ensino Fundamental Ciclo II no período intermediário.

Devido a acordo firmado entre Prefeitura Municipal – responsável pelo transporte dos alunos da área rural - e Diretoria de Ensino, os alunos provenientes de bairros rurais (ou recentemente construídos em áreas extremamente periféricas da cidade onde ainda não há escolas ou não há vaga suficiente) e de fazendas do município, estudam, em sua grande maioria, nesta escola no período da tarde.

Os alunos provenientes de fazendas são filhos de trabalhadores rurais contratados, o que dificulta a presença dos pais em reuniões, bem como o acompanhamento em problemas pedagógicos ou disciplinares de seus filhos. Os provenientes de bairros periféricos são filhos de famílias de baixa renda, cujos bairros foram construídos, em sua maioria pela CDHU e pela Cohab Chris, cujos pais, por trabalharem o dia todo e morarem muito distante raramente comparecem à escola para acompanhar a vida escolar das crianças.

Os alunos em questão são transportados através de 27 linhas de ônibus (cada uma é responsável por transportar crianças de áreas distintas e previamente determinadas pela prefeitura) que percorrem 63 bairros além de fazendas distantes da escola entre 10 e 50 km.

Dos 354 alunos atendidos pelo transporte municipal – provenientes de áreas rurais ou periféricas, 71 (cerca de 20%) estudam no período da manhã, 239 (cerca de 68%) no período intermediário e 44 (cerca 12%) no noturno.

Segundo visão apresentada pelos próprios professores nas entrevistas, os três períodos recebem clientela extremamente diferenciadas tanto em relação à situação sócio-econômica quanto a perspectivas de vida futura – estudo, emprego, etc.

No período da manhã, a maioria (60%, 70%) tem condições até razoáveis – não são totalmente pobres. Alguns deles trabalham, mas você vê que têm uma estrutura familiar um pouco melhor. O período da tarde, do Ensino Fundamental e Médio, é muito carente. Pessoas que residem em sítio, trabalham duro. Temos alunos que acordam 3:30h da manhã fazendo ordenha em vaca, outros vêm à tarde sabendo que têm que trabalhar à noite. À noite é um pessoal que trabalha. (G.E.)

Eu classifico minha escola em três no mesmo prédio. De manhã uma classe mais abastada. À tarde já é diferenciada e à noite também. Então tem essas diferenças sociais também na mesma unidade escolar. (L.S.)

A gente encontra uma diferenciação bastante grande da turma da manhã e da turma da tarde em relação ao tipo de conhecimento de vida que eles trazem. Os da tarde não têm acesso a muitos meios de informação, então eles não têm noção da serventia, da importância do conhecimento pra eles. Noturno também tem da área urbana e da área rural. Muitos querem um diploma pra melhorar em sua vida profissional, mas a maioria não tem intenção de continuar os estudos, de exercer uma outra profissão, simplesmente querem terminar o Ensino Médio, continuar onde ele está e receber uma melhora salarial. (M.T.)

Como observadora inserida no contexto escolar por todo o ano de 2004, observei que, apesar de explícita, esta diferença não é considerada na efetivação do Projeto Político Pedagógico – Plano de Gestão - da unidade escolar embora a postura e o desempenho profissional dos docentes (até mesmo de um professor que dê aulas em períodos diversos), guardadas as devidas exceções, é diferenciado entre os períodos.

Embora alguns professores desconfiem da necessidade do trabalho diferenciado...

Sendo dois períodos muito diferentes, precisariam de dois tipos de Educação. De manhã precisaria de uma Educação mais tecnológica, procurar coisas diferentes para trabalhar com eles porque são ativos, têm a cabeça mais aberta. Um ensino mais avançado, puxado. Agora, a turma da tarde, não. Teria que ser mais lento, palestras sobre família, mostrar pra eles que eles são seres humanos e têm que ter carinho, amor, se tratar diferente. Normalmente eles são jogados. Eles que fazem assim, não é o professor que faz isso com eles. Você percebe que, você chega na sala eles se tratam de modo brutal. Eles se tratam e dependendo do tratamento deles eles tratam também o professor, eles respondem. A turma da manhã não faz. Eles teriam que ter mais palestras. O professor também deveria saber tratá-los de modo diferente. Cada professor, por exemplo, pegar uma área e dar aulas de ética, de cidadania e até de higiene. Você percebe que a turma da manhã é diferente da turma da tarde até na higiene. (C.C.)

Segundo o Plano de Gestão...

A Unidade Escolar não consta com uma comunidade localizada, pois atende alunos de bairros centrais, periféricos e zona rural, havendo diversidade de condutas e de aprendizagem e até de aquisição de valores essenciais para uma boa convivência social.

O nível de instrução dos pais, em geral é médio ou fundamental e um índice muito pequeno possui curso superior.

A maioria dos pais não acompanha os filhos na Escola, não frequenta as reuniões e raramente atende as convocações da Direção. Os pais que vêm a Unidade têm como expectativa que a Escola exija dos jovens limites e valores que os sustentem com equilíbrio, transferindo a parte que lhes cabe para a Escola.

Grande parte dos alunos pretende continuar os estudos após a conclusão do ensino médio, embora ainda apresentam dúvidas e incertezas na escolha do curso superior. Uma vez que muitos deles já se encontram no mercado de trabalho com remuneração em médio de um a dois salários mínimos.

DOS ASPECTOS POSITIVOS

A divergência de grupos oriundos de vários bairros da cidade e zona rural permite a possibilidade de reconhecimento e troca de diferentes hábitos e atitudes que, vistos em seu lado positivo, podem enriquecer o conhecimento do alunado.

Pelo nível de instrução dos pais, acaba se tornando mais fácil a conscientização e a necessidade da valorização dos estudos para se obter melhor ascensão social.

É necessário um trabalho elaborado e executado pela Equipe Escolar que possibilite a integração da família e escola e juntos formarem o cidadão.

A clientela é alegre, jovial e, embora insegura quanto ao seu destino profissional, já tem em mente que não pode parar no ensino médio, é necessário estudar mais.

O índice de reprovação vem diminuindo ano após ano e é necessário melhorar a qualidade de ensino. (2003, p. 6)

1.3.4. Recursos disponíveis na comunidade escolar²⁴

Sendo situada em uma parte central da cidade, a escola goza dos seguintes recursos: uma Biblioteca Municipal; um Distrito Policial; uma Delegacia da Mulher; duas Praças Públicas; uma Escola Particular; uma Escola Estadual; uma Escola de Informática; uma Escola Japonesa; uma Escola de Curso Técnico; duas salas de teatro (Teatro Nipo Brasileiro, Sala de Teatro da Biblioteca Municipal); uma Capela Católica; um Templo Budista; um Templo Japonês; uma Escola Municipal de Ensino Fundamental I.

1.3.5. Objetivos da escola

Além dos objetivos estabelecidos na legislação e normas vigentes e também estabelecidos no Regimento Escolar desta U.E., são também objetivos da Escola:

- Alcançar condições de apropriar-se das múltiplas formas de linguagem;
- Desenvolver o relacionamento social de modo que compreenda a realidade histórico-social do seu meio;
- Desenvolver o espírito crítico com a participação de todos os componentes curriculares;
- Compreender a utilização e a importância dos conhecimentos científicos e tecnológicos, bem como a relação entre o desenvolvimento econômico-social;
- Utilizar os conhecimentos matemáticos, a compreensão dos seus processos e o seu uso não só na escola, mas também na própria vida;
- Desenvolver habilidades críticas;
- Formar o cidadão para integrar-se no meio em que vive;
- Proporcionar condições ao aluno de continuidade de estudo;
- Formar o cidadão, consciente para o exercício da sua cidadania plena, cômico dos seus direitos, deveres, obrigações e responsabilidades, para integrar-se ao meio social em que vive.
- Para atingir os objetivos propostos, procuraremos nos nortear por algumas diretrizes;

a) Quanto ao aspecto político:

- Serão desenvolvidos hábitos e atitudes de cidadania;

²⁴ Sobrepondo informações do Plano de Gestão a informações coletadas na direção da escola em 2004. .

- O trabalho se desenvolverá de forma democrática e solidária;
- Serão enfatizadas condutas que visem a formação do cidadão, considerando o passado, o presente e principalmente o futuro como construtor da história.

b) Quanto ao aspecto social:

- Desenvolveremos ações que visem a busca da paz e o combate à violência;
- Serão trabalhados temas preventivos de combate ao uso de drogas, doenças sexualmente transmissíveis, câncer e de gravidez precoce;
- Além dos aspectos físicos e intelectuais procuraremos trabalhar a sensibilidade e a emoção.

c) Quanto aos aspectos culturais:

- Procuraremos desenvolver aspectos dos conhecimentos histórico, científico, social, tecnológico e artístico necessários à formação do jovem adolescente.

d) Quanto ao envolvimento e motivação do aluno:

- Serão desenvolvidas ações que levam o jovem a valorizar os estudos, a amar a escola, conviver bem com os colegas, professores e funcionários.

e) Quanto à Comunidade e Pais de Alunos:

- Os pais terão conhecimento da proposta da escola e serão envolvidos no processo pedagógico.
- A escola estará sempre aberta e receptiva aos pais ou pessoas da comunidade que se propõem a dar sugestões de colaborar com o trabalho educativo.
- Serão feitas parcerias com outras instituições visando o melhor trabalho administrativo e educacional.

f) Quanto ao trabalho dos responsáveis pelo processo educativo e burocrático da escola:

- Todo o trabalho será desenvolvido com comprometimento, troca de experiências, colaboração mútuos e incentivos quando necessários.

g) Quanto ao prédio escolar.

- Serão desenvolvidas ações de preservação e de respeito ao patrimônio público;
- Tendo a escola como nosso cartão de visita buscará aprimorar sua limpeza, higiene e embelezamento.

METODOLOGIAS DO ENSINO QUE CONSIDEREM:

- O aluno real, individual com suas dificuldades e seus problemas, sem o sonho do aluno idealizado e homogeneizado;
- Desenvolver estratégias que tornem as aulas mais atrativas, motivando a frequência;
- Desenvolver estratégias que incentivem a leitura, a pesquisa, a busca do conhecimento, frequência à biblioteca da escola e da comunidade;
- Incentivar no aluno atitudes que elevem sua auto-estima encorajando-o a se manifestar de forma oral e escrita, opinando ou criticando de forma construtiva;
- Promover seminários de estudos, palestras, estudos em pequenos grupos e em painéis integrados;
- Serão trabalhados de forma interdisciplinar os temas transversais.

A Escola tem como objetivo aprofundar os conhecimentos adquiridos pelos educandos. Dando uma preparação básica para o exercício do trabalho e da cidadania, para que estes possam integrar-se culturalmente como agentes transformadores do meio.

Os projetos e atividades baseiam-se no aprimoramento da pessoa humana na formação cultural e ética, na compreensão do processo histórico e transformador da sociedade.

O educando será preparado para a compreensão dos avanços da ciência e da tecnologia, formando cidadãos capazes de adaptação e comunicação com o meio de forma crítica, observando a relação entre teoria e prática.

METAS PRIORITÁRIAS DA ESCOLA PARA 2003

01) Diminuir a Evasão Escolar para 1%.

- Através de levantamento mensal junto com professores de Alunos com baixa frequência.
- Convênio C.I.E.E. Centro de Integração Empresa Escolar que integra Alunos para estágio remunerado com frequência regular.
- Através do projeto “ESCOLA DOS NOSSOS SONHOS”²⁵

02) Diminuir a retenção para 1%.

- Melhoria dos instrumentos de avaliação,
- Trabalho sistemático entre teoria e prática,
- Encaminhar os Alunos com dificuldades a recuperação paralela.
- Encaminhar alunos para recuperação intensiva.
- Através do projeto “ESCOLA DOS NOSSOS SONHOS”

03) Garantir 100% das aulas dadas.

- O grupo de Professores em HTPC preparando temas a serem trabalhados pelos Professores eventuais,
- Professores eventuais sob orientação do professor titular ou coordenador pedagógico garantindo assim a continuidade do conteúdo previsto ou enriquecimento através de temas transversais.

04) Valorização da Equipe.

- Promover a integração da equipe em HTPC através de conversas e relatos sobre o trabalho docente e, equipe técnica e pedagógica trocando experiências e abordando temas com ética, postura e trabalho com qualidade de vida.
- Procurar participar e integrar a todos nos projetos e eventos realizados pela UE.
- Oferecer acesso à informação profissional extracurricular.
- Promover o trabalho da equipe junto a Pais, Comunidade e Diretoria de Ensino.
- Procurar sempre promover a participação todos da Equipe ou alguém escolhido em cursos e palestras propostas pela Oficina Pedagógica, Comunidade e Entidades Sindicais ou Particulares.

05) Desenvolver o amor a Escola nos alunos e membros da equipe escolar

- Tornar a Escola mais envolvente e significativa envolvendo os alunos em projetos culturais como: Teatro na Escola, exposição de Arte, campeonatos inter-classes, visitas e passeios à indústrias etc...

²⁵ Segundo *site* oficial da SEE - <http://www.educacao.sp.gov.br>. Acesso em: 10/05/2006. – “A Semana de Estudos ‘A Escola dos Nossos Sonhos’ representa uma grande discussão sobre o futuro da escola pública estadual com a participação de todos os segmentos da sociedade. Foram ministradas palestras por grandes pensadores da educação brasileira e internacional. Além disso, foram realizadas oficinas com professores, pais e alunos para se discutir o papel de cada um como agente da transformação da escola pública. No evento, a SEE/SP lançou o Fórum Permanente ‘A Escola dos Nossos Sonhos’ e os Fóruns Regionais ‘Parceiros da Escola’.”

- Através de atividades que valorizem a história da Escola como “Festa de Aniversário”, visita de ex-alunos contando a sua passagem nesta Unidade Escolar,
- Pintura externa do muro com temas sugeridos pelos Alunos e Professores,
- Integração de Pais e Comunidade na Escola através do Conselho de Escola e APM.
- Participação do Grêmio Estudantil em eventos culturais.
- Transformar o coletivo.
- Campanha da valorização e qualidade do ensino público através do trabalho da equipe escolar na melhoria de qualidade de ensino através de aulas de qualidade, dinâmicas e significativas, através da administração no atendimento de qualidade a Pais e Alunos.
- Transformar a Escola em um espaço mais atraente para o crescimento de todos.
- Através do projeto “ESCOLA DOS NOSSOS SONHOS”

06) Preservação do Patrimônio Público: por alunos e equipe escolar

- Conscientizar os Alunos de que a Escola lhe pertence, portanto devem conservá-la durante as aulas e nos períodos diversos;
- Trabalhar aspectos culturais e históricos através do projeto “ESCOLA DOS NOSSOS SONHOS”.
- Pintura de muro com Alunos da Escola no projeto “ESCOLA DOS NOSSOS SONHOS”.

07) Prevenção ao uso de Drogas e doenças sexualmente transmissíveis envolvendo todos os alunos.

- Trabalho de conscientização durante as aulas, através de vídeos e projetos ligados a Escola e Secretaria de Educação;
- Através de cartazes e materiais oferecidos pela Secretaria da Saúde.
- Através de palestras com especialistas ou pessoal envolvido.

08) Aperfeiçoamento da Escrituração envolvendo os professores, direção e secretaria.

- Preparar documentos de suporte técnicos como: fichas de saídas de Alunos maiores, ficha de preenchimento de aulas de Professores eventuais, ficha de uso de vídeos etc..
- Maior coerência no preenchimento de diários e papeletas por parte dos Professores.
- Por parte da secretaria coerência e agilização da documentação.
- A Equipe de Direção e Coordenação trabalhará na articulação de todo processo de documentação. “ESCOLA DOS NOSSOS SONHOS”.

09) Despertar a cidadania nos alunos.

- Através de campanhas junto à mídia desenvolver valores éticos e morais através de discussões diárias em salas de aula.
- Combinar e cobrar “regras básicas” tais como: horário, disciplina, comportamento e postura.
- Através do Projeto “ESCOLA DOS NOSSOS SONHOS”.
- Através de Vídeos e temas transversais trabalhados em sala de aula.

10) Melhoria da Qualidade de Ensino em todos os componentes curriculares

- Dinamizar o uso dos laboratórios;
- Reorganizar a biblioteca da Escola e incentivar a leitura.

- Aprimorar o trabalho pedagógico e transformar a U.E. em um ambiente saudável e acolhedor.

11) Orientação para o trabalho

- Oferecer acesso a informação profissional extra curricular através de trabalhos desenvolvidos em sala de aula
- Confecção de painéis com informações de universidades e cursos profissionalizantes
- Através do projeto C.I.E.E. Centro de Integração Empresa Escola.

(PLANO DE GESTÃO, 2003, p. 23-29)

Uma questão preocupante é o fato do excesso e da extrema diversificação dos objetivos da escola sem que haja um trabalho efetivo de divulgação destas metas diversas à equipe e de entretimento delas, a fim de entrete-las, possibilitando um trabalho coeso e objetivo – o que terá incidência direta sobre a questão da intencionalidade difusa e desarticulada da Educação na escola no pensar dos professores (citado na p. 74) e nas atitudes dos alunos (comentadas no início da p. 93).

1.3.6. Planos de curso mantidos pela escola

PLANOS DE CURSO MANTIDO PELA ESCOLA

ENSINO FUNDAMENTAL

Espera-se que os alunos ao término do ensino fundamental sejam capazes, conforme os parâmetros curriculares nacionais, de:

- Compreender a cidadania como participação e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro exigindo para si o mesmo respeito;
- Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
- Conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de permanência ao país;
- Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sócio-cultural brasileiro, bem como aspectos sócio-culturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crença, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;
- Perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente;
- Desenvolver o conhecimento ajustando de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades efetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania;

- Conhecer o próprio corpo e dele cuidar, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva;
- Utilizar as diferentes linguagens – verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir as produções culturais, em contexto públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;
- Saber utilizar diferentes fontes de informações e de recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos;
- Questionar a realidade, formulando problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação.

ENSINO MÉDIO

Objetivo – No final dos três anos que compõe a etapa do ensino médio o curso terá a finalidade de:

- Aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental
- Preparar e possibilitar o educando para prosseguir seus estudos e integrar-se no mercado de trabalho.
- Aprimorar o exercício da cidadania e a formação ética.
- Levar o aluno a compreender os fundamentos científicos e tecnológicos para melhor inserção na sociedade.
- Possibilitar ao aluno a compreensão dos fatos históricos e a transformação do meio e da sociedade.
- Aprimorar os conhecimentos culturais, a comunicação e a escrita
- Possibilitar ao aluno a compreensão da importância dos estudos para a melhoria da qualidade de vida, e na transformação do homem e da sociedade.

(PLANO DE GESTÃO, 2003, p. 29-31)

1.3.7. Resultados finais do ano de 2004

A Unidade Escolar iniciou o ano letivo de 2004 com 1117 alunos e, entre transferências efetuadas e recebidas, encerrou o ano com 1111 alunos regularmente matriculados. Entretanto, 141 desses estudantes (13%) desistiram no decorrer do ano letivo, evadindo-se da escola²⁶.

Ponto forte da escola – trabalho coletivo realizado por nós (projetos, Olimpíadas, Comunidade Presente, busca de parcerias com a comunidade) palestras, teatros, um trabalho pedagógico muito bom. Ponto fraco – evasão, baixo rendimento (de poucos alunos, mas ainda existe). (N.V.)

L.S.: Enquanto eu saí para ir ao banheiro surgiu um fato novo pra comentar. A direção está preocupadíssima com a evasão. Isso reflete no nosso trabalho. Como resolver isso? Foi a pergunta que eu fiz no dia da apresentação da nossa nova coordenadora. E nós somos os culpados da evasão do aluno. Às vezes eu falo pra

²⁶ Não há dados que explicitem a causa da evasão.

mim: Será que eu tenho que trabalhar nu para despertar alguma coisa no aluno? Porque eu não estou conseguindo. Eu não tenho nem certeza de que eu formo o aluno. Tenho dúvida que eu estou informando, tal é o grau de comprometimento do aluno. Pra mim, 80% dos alunos estão vindo na escola por obrigação de vir e ele quer nota, ele já sabe disso. Então, o conteúdo, para ele é o mínimo.

Além de não haver dados que explicitem a causa da evasão, é importante inferir, nas falas dos professores, a responsabilização do aluno e do professor nesse processo. Outra questão que surge neste momento, a partir da “preocupação da direção” e dos professores, é se esta preocupação está relacionada às cobranças da DE e da SEE, à questão do bônus...

F.J.: O professor meteu o pau na mochila, no material porque estava todo mundo revoltado com o bônus que veio menor este ano. Falaram que o dinheiro da mochila veio do bônus do professor. O bônus diminuiu. Diminuiu por conta da avaliação da escola, tá? A escola foi mal avaliada por causa da repetência, da evasão.

ou à preocupação ética e social de manter uma educação democrática.

D.C.: A Educação é a base, é o que vai dar sustentação para que o aluno tenha consciência do seu papel dele na sociedade, pra que entenda o mundo em que vive, pra que saiba tomar decisões sobre questões que vão surgindo na sua vida. Se é desinformado, dependente das opiniões e informações dos outros dificilmente vai ser capaz de tomar atitudes, de ter uma vida mais livre, mais consciente. A escola tem a função de proporcionar a ele condições para fazer uso das ferramentas – saber ler, escrever para que ele entenda o mundo e o professor deve desenvolver as competências nos alunos (da leitura, da escrita, da interpretação).

A resposta a este questionamento, entretanto, só poderá ser dada pela própria equipe escolar – após análise crítica de seus objetivos educativos coletivos, profundamente relacionados à visão do papel desta escola na sociedade atual dentro da comunidade em que está inserida.

Entre os alunos que terminaram o ano de 2004 freqüentes na escola, 165 (15%) ficaram retidos seja por faltas ou conceitos insuficientes e 112 (10%) foram parcialmente retidos, usufruindo o regime de dependências proporcionado pelo Sistema Estadual de Ensino. Apenas 688 dos 1111 alunos, 62%, foram totalmente aprovados para a série seguinte.

Por outro lado, cerca de 30% dos alunos concluintes da terceira série do Ensino Médio tiveram acesso imediato a alguma Faculdade/Universidade (Federal, Estadual ou particular) dado que, apesar de qualitativamente não ser indicativo da eficiência do ensino

sob nossa perspectiva, atende aos objetivos pelos quais grande parte dos alunos busca a escola.

A análise destes dados nos leva a refletir acerca da ausência de um debruçamento e de uma reflexão crítica e coletiva sobre eles na intenção de analisar o quanto a escola está cumprindo o que deveria ser seu objetivo final – a permanência e o sucesso dos alunos na escola, numa busca para reavaliar caminhos e redirecionar posturas e objetivos.

Isabel Alarcão (2001, p.11) alerta a comunidade escolar para a urgência da construção de “uma organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização” avaliando-se e formando-se – uma escola reflexiva.

Nesta escola, como na maioria das escolas brasileiras – para ficarmos em nossa realidade – e apesar de todo o diferencial que já se pôde notar em sua estrutura física e humana, nota-se que (ainda?) não se constituiu uma organização desse tipo.

Falta, por parte de toda a equipe escolar, uma sistemática, profunda, efetiva, crítica e comprometida análise dos resultados finais da escola. Sem esta prática reflexiva e crítica, os professores continuam desenvolvendo, apesar de todo o apoio físico e material da instituição, visões individuais do seu local de trabalho, de seu desempenho, perdendo a oportunidade de constituir-se “em comunidades de aprendizagem nas quais os professores se apoiem e se estimulem mutuamente” (ZEICHNER, 1993) – considerado o maior e mais eficaz instrumento de formação, mais detidamente analisado no capítulo quatro deste trabalho.

1.4. Perfil da escola²⁷

Entenderemos, aqui, por perfil da escola, o delineamento da cultura escolar através dos olhares e vozes dos professores, analisados e perpassados pelo olhar da pesquisadora/gestora na intenção de esboçar ao companheiro leitor, o cotidiano escolar – momento e espaço em que se efetiva concretamente o Projeto Político Pedagógico da instituição em questão, principalmente em razão de que o Projeto Político Pedagógico da escola está na ação do processo de ensino e aprendizagem em curso e é bem diferente do que se encontra oficialmente registrado e sistematizado como bem nos adverte Bernard Charlot (2003)²⁸, acerca da contradição explícita entre o princípio político do Projeto oficial (a escola em ciclos, por exemplo), “justo, e as consequências pedagógicas de sua aplicação, que podem

²⁷ Segundo o olhar de seus professores.

²⁸ Não há paginação.

ser contraditórias a esse princípio político” (a segregação de alunos em grupos segundo o “nível” de aprendizagem).

Todo programa pedagógico, todo currículo, todo método pedagógico tem uma dimensão política. Por trás do que às vezes parece ser uma escolha técnica, operam valores éticos e políticos, uma certa representação do ser humano, da sociedade, das relações que cada um deve manter com o mundo, com os outros, consigo mesmo. Os debates pedagógicos nunca são meramente pedagógicos; eles sempre têm uma dimensão política. Um projeto pedagógico não é apenas um programa de ações, de organização, de gestão, mas remete a valores fundamentais. O inglês distingue dois termos: *politic of education* e *policy of education*. O primeiro remete à organização, ao programa, à gestão; o segundo remete a valores, a um projeto de homem e de sociedade. É preciso considerar que a pedagogia tem uma dimensão política no primeiro sentido do termo, mas também, e mais ainda, no segundo sentido. (CHARLOT, 2003)

A fim de esboçar um quadro representativo da realidade escolar, mais a partir da perspectiva dos próprios sujeitos da escola que de documentos oficiais, é imprescindível que comecemos por conhecer os sujeitos constituintes de seu corpo docente.

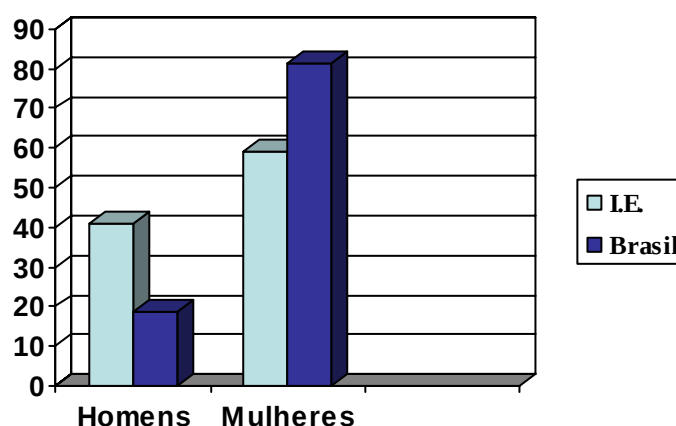
1.4.1. Perfil docente

Para além de descrever os sujeitos desta pesquisa e a fim de vislumbrar a possibilidade de esse estudo ser representativo (ou não) do quadro docente brasileiro analisando até que ponto é possível “aplicar as descobertas a grupos semelhantes não incluídos na pesquisa” (RICHARDSON, 1989, p. 46), procuramos estabelecer um paralelo entre o grupo de sujeitos pesquisados e o grupo de docentes brasileiros.

Em se tratando do delineamento profissional do quadro docente no Brasil, o estudo nacional realizado pela UNESCO acerca do perfil dos professores brasileiros do ensino fundamental e médio em escolas públicas e privadas de área urbana do país publicado no ano de 2004 é uma referência ímpar.

É, portanto, a ele que recorremos para apresentar as características sociais, econômicas e profissionais dos docentes brasileiros, procurando iniciar a apresentação dos colaboradores da investigação, justificando, inclusive, sua escolha dentre tantas outras unidades escolares pelas características simultaneamente comuns e específicas em relação à classe docente em nível nacional.

GRÁFICO 1. Proporção de professores segundo sexo – 2004



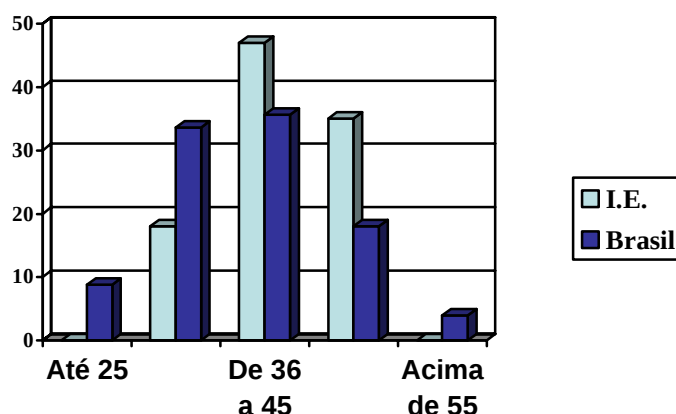
Fonte: UNESCO, 2004 e Entrevista com professores do Instituto de Educação, 2004²⁹.

Apesar de, proporcionalmente, o número de mulheres da UE ser maior (como em nível de país), a distância entre os números destoam fortemente e nos levam a algumas inferências: 1. Em primeiro lugar, no fato de que a pesquisa da UNESCO, por abranger diversos níveis de ensino, abrange grande quantidade de mulheres visto que esse sexo é predominante no Ensino Fundamental (tanto nível I quanto nível II) e a presente pesquisa se dá numa escola fundamentalmente de Ensino Médio (nível no qual o maior número de professores é constatatadamente do sexo masculino); 2. Em segundo lugar, e baseando-se no ponto de vista de André (2002 apud UNESCO, 2004, p. 45) de que a predominância, no Brasil, de mulheres na profissão docente “se deveria ao aumento do mercado de trabalho decorrente da ampliação do atendimento escolar, como também da procura dos homens por novas profissões que ofereciam melhores salários, quando do início da industrialização do país.” – inferimos que a busca desta UE pelos homens, apesar de não haver diferencial econômico, talvez se dê pela localização centralizada da escola (facilidade de acesso) bem como pelo *status* escolar guardado pela instituição através dos anos, cujo ingresso (por remoção) é possibilitado pelo tempo de serviço e, como pode ser observado no Gráfico 2, a população docente da UE é consideravelmente mais velha que a brasileira, além do fato que, entre os entrevistados, os do sexo masculino (com uma única exceção) estão há

²⁹ As entrevistas da pesquisa UNESCO ocorreram em 2002 enquanto as entrevistas do presente trabalho ocorreram em 2004.

mais de 10 anos no magistério, possuindo, dessa forma, maior possibilidade de escolha do local de trabalho.

GRÁFICO 2. Proporção de professores segundo faixa etária – 2004



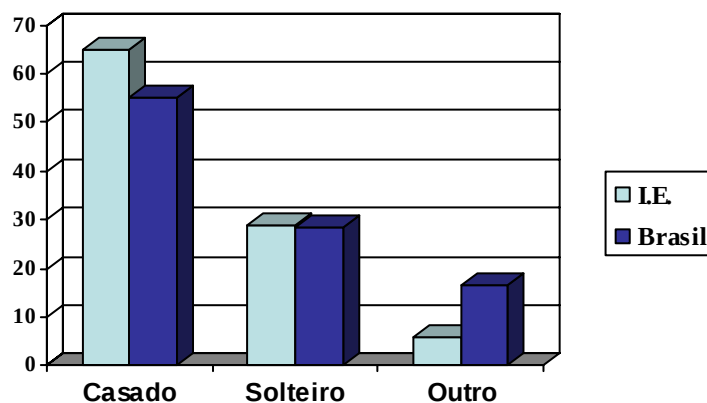
Fonte: UNESCO, 2004 e Entrevista com professores do Instituto de Educação, 2004.

Apesar de a grande maioria dos professores entrevistados – 70,5% - julgar residir distante³⁰ de seu local de trabalho, a centralidade e a tradicionalidade da escola talvez sejam, também nesse item, justificativas da alta média de idade dos professores entrevistados: a população docente da UE é significativamente mais velha do que a média brasileira.

O tempo de trabalho desses docentes no magistério público varia de 6 a 34 anos – há professores que, por opções pessoais, afastaram-se determinado tempo do ensino público e continuaram a docência na rede privada, o que justifica o tempo excessivo para além da aposentadoria. Considerando que, na unidade escolar, há docentes com tempos diversos “de casa” – de um a 34 anos, uma média aritmética não retrataria a realidade.

³⁰ Mais de três quilômetros.

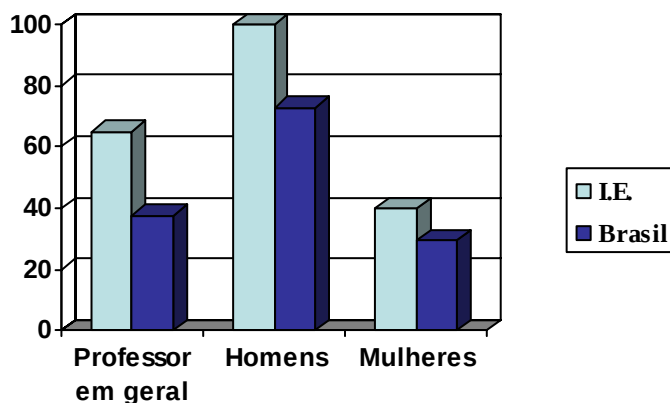
GRÁFICO 3. Proporção de professores segundo estado civil



Fonte: UNESCO, 2004 e Entrevista com professores do Instituto de Educação, 2004.

Um outro dado interessante que revela a situação profissional docente no Brasil é que, dos professores brasileiros que não se consideram chefes de família, 28,4% responderam que cabe a seus filhos a chefia da casa o que pode indicar, segundo análise crítica dos pesquisadores, dentre outros fatos, uma grande quantidade “de filhos de professores com capacidade de obter salários mais altos que os dos pais” (UNESCO, 2004, p. 50). No Instituto de Educação, entretanto, não foram manifestados casos semelhantes, fato que, considerando o alto índice de professores que se auto-declararam casados, consideramos diretamente relacionados ao nível de formação dos docentes na U.E. (Cf. Tabela 1).

GRÁFICO 4. Proporção de professores segundo a condição de chefe de família – 2004



Fonte: UNESCO, 2004 e Entrevista com professores do Instituto de Educação, 2004.

A formação do professor em nível médio ou superior constitui variável correlacionada com sua renda familiar. Como pode ser visto na Tabela 30, é considerável a diferença de renda entre os professores com formação de nível médio e os que têm formação de nível superior. Enquanto pouco mais da metade dos docentes com ensino médio (com e sem formação pedagógica) tem renda familiar inferior a cinco salários mínimos (52,7% e 56,6%, respectivamente), menos da terça parte daqueles com ensino superior (com e sem formação pedagógica) está nessa situação (23,8% e 26,7%, respectivamente). Nas faixas de renda mais elevadas, de 10 a 20 salários mínimos e de mais de 20 salários mínimos, o percentual de professores com ensino superior (35,9% para os com formação pedagógica e 32,6% para os sem essa formação) é cerca do dobro do observado entre os que possuem apenas o ensino médio (18,4% e 15,5% para os com e os sem formação pedagógica, respectivamente), independentemente da formação pedagógica. (UNESCO, 2004, p. 77)

TABELA 1. Proporção de professores segundo a habilitação – 2004

Brasil	Instituto de Educação
- 67,6% afirmam ter formação superior; - 61,9% com formação pedagógica (ou seja, estão licenciados para a função que desempenham); - 32,3% possuem apenas o ensino médio dos quais 83% têm formação pedagógica (modalidade normal).	- 100% possuem formação superior com formação pedagógica; - 17,5% continuaram os estudos em sua área específica, cursando Especialização <i>lato sensu</i>; - 35,5% aquilataram-se, além de sua graduação específica, com Pedagogia.

Fonte: UNESCO, 2004 e Entrevista com professores do Instituto de Educação, 2004.

Apesar de a renda familiar não ter sido objeto de questionamento na presente pesquisa, o fato de 58,8% dos entrevistados possuírem outra fonte de renda particular – em sua maioria trabalho em escolas particulares - (não contando renda de outros membros da família) pode constituir-se objeto de relação com o excerto acima que afirma estar, a formação do professor, diretamente relacionada à sua renda familiar. Uma vez que o nível de formação dos professores do Instituto de Educação está acima da média nacional³¹, pode-se considerar que seu nível sócio-econômico, guardadas as devidas proporções e exceções, também está, inferência sustentada ainda pelo alto índice de professores que se consideram chefes da família tanto em relação aos homens quanto às mulheres.

³¹ Inclusive porque a pesquisa UNESCO abrange diversos tipos de Educação e esta pesquisa foca-se no Ensino Fundamental nível II e Ensino Médio.

TABELA 2. Proporção de professores segundo a aspiração profissional para os próximos cinco anos - 2004

Brasil	Instituto de Educação
- 50,2% pretendem permanecer na profissão na mesma instituição; - 6,5% pretendem permanecer na função atual, mas em outra escola; - 7,1% pretendem ocupar cargos de direção e administração escolar; - 25,5% pretendem realizar outra atividade profissional na área educacional; - 10,7% pretendem dedicar-se a outra profissão.	- 46,5% manifestam o desejo de permanecer atuando como professores. - 30% intencionam ocupar cargo de direção escolar; - 17,5% às vezes “pensa” em deixar a docência; - 6% pretendem dedicar-se a outra profissão.

Fonte: UNESCO, 2004 e Entrevista com professores do Instituto de Educação, 2004.

Apesar de todas as dificuldades que enfrenta no cotidiano profissional, a maioria dos professores brasileiros - 56,7% - quando questionados sobre suas aspirações, afirma que sua principal aspiração profissional para os próximos anos é permanecer na função atual, na mesma ou em outra instituição de ensino, o que confirma o resultado de outra pergunta relacionada à satisfação dos professores em relação à sua profissão, tendo como termo de comparação o início de sua carreira: quase metade - 48,1% - diz estar mais satisfeito (a) agora do que no início da sua carreira e 15,3% aponta igualmente satisfeito (a).

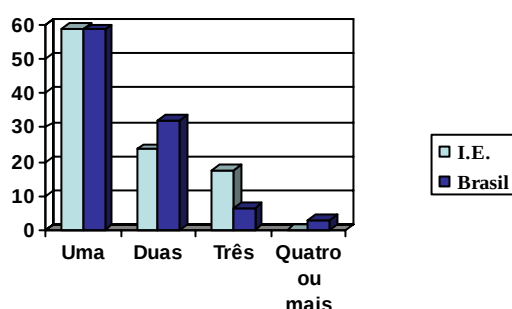
Os professores que se dizem menos satisfeitos (24,3%) e insatisfeitos (12,3%), formam um contingente significativo visto que, em números absolutos, denota 208.904 pessoas.

A constatação do “orgulho” de professores e funcionários em trabalharem no Instituto de Educação, já mencionada anteriormente, associada ao fato de que, dos professores entrevistados, nenhum mencionar desejo de transferir-se da UE (questão presente na pesquisa UNESCO), talvez seja uma contribuição especulativa ao dado apresentado na tabela acima: o número de professores (30%) que intencionam permanecer profissionalmente na área da Educação passando, entretanto, para a área administrativa – querem ser diretor de escola - é bastante alto se comparado à mesma intencionalidade a nível nacional, numa demonstração de busca constante de elevação do *status* (social e profissional), da auto-estima e da necessidade de ampliação do horizonte de perspectivas profissionais dos docentes da unidade pesquisada.

Dos professores entrevistados nesta pesquisa, 17,5% declararam “às vezes” pensar em sair da profissão (demonstração de insatisfação não acompanhada, no entanto, de sinais efetivos de mudança) e apenas 6% pretendem deixar o magistério (através da aposentadoria):

Eu já estou no fim da carreira. Está muito difícil de trabalhar. Estive afastado alguns anos do magistério estadual e quando voltei senti uma diferença muito brusca com relação aos alunos, com relação ao ensino de uma maneira geral e hoje tenho que trabalhar com esses alunos. Não senti isso durante 30 anos e, nesses últimos anos estou com dificuldades. Talvez eu não esteja conseguindo chegar até aquilo que os alunos de hoje necessitam. (G.L.)

GRÁFICO 5. Proporção de professores efetivos concursados da rede pública segundo a quantidade de escolas em que trabalha - 2004



Fonte: UNESCO, 2004 e Entrevista com professores do Instituto de Educação, 2004.

Dos professores entrevistados nesta pesquisa que afirmaram trabalhar em mais de uma escola, 88% o fazem na rede particular de ensino. Apenas 12% trabalham em outra unidade da rede pública estadual. Destes, apenas 6% necessitam das duas escolas para completar sua única jornada de trabalho, os outros 6% possuem um segundo cargo independente do que desfruta na unidade pesquisada.

Um dado preocupante é a interação professor-computador.

Apesar de, em geral, terem uma visão positiva a respeito dos efeitos das novas tecnologias de informação sobre seu trabalho, mais da metade dos professores brasileiros (59,6%) declara nunca usar correio eletrônico, nem navegar na Internet (58,4%) ou se divertir com seu computador (53,9%), embora quase metade dos entrevistados (49,5%) também afirmarem ter computador em casa – o que, em números absolutos, exclui tecnologicamente milhares de profissionais (fato associado, segundo os pesquisadores da UNESCO, ao baixo nível de renda dos professores) considerando que a atualização docente é requisito básico para o exercício da profissão e a Internet, atualmente, é um instrumento fundamental de acesso à informação e não apenas um bem de consumo.

Bem ao contrário dos docentes do Instituto de Educação, dos quais 88% possuem computador em casa e 82% valem-se dele como ferramenta para seu trabalho, utilizando, inclusive, correio eletrônico e Internet.

Outro fato presente no perfil do professor e que se encontra intimamente ligado à questão da profissionalidade docente é a questão da forma como se dá a opção pela profissão. Em relação especificamente aos professores do Instituto de Educação, mas que provavelmente (como os outros dados anteriormente comentados) poderia ser ampliado para a categoria docente brasileira, consideramos importante o ponto de que apenas 35,5% dos professores entrevistados nesta pesquisa garantiram ser, o Magistério, sua primeira opção de formação.

Porque é um trabalho dinâmico, bastante político. (A.A.)

Desde a infância já via nos meus professores a responsabilidade e a importância da Educação e vejo que a Educação precisa cada vez mais de pessoas que gostam de ensinar, de passar conhecimentos e também buscar conhecimentos junto com os alunos. (N.V.)

Em relação à escolha da profissão, 64,5% revelaram ser o Magistério sua opção possível e acessível de formação. Apenas 35,5% desempenham o ofício por primeira opção.

A justificativa para a escolha da disciplina na qual se graduou deveu-se, segundo os docentes, à afinidade entre as áreas (da profissão que queria inicialmente – bacharelado - e dos cursos de licenciatura existentes nas proximidades geográficas e acessíveis a sua condição econômica) considerando a impossibilidade de seguir sua opção inicial por problemas econômicos ou determinação familiar. Se o curso desejado, por exemplo, era Psicologia, optou-se pela Pedagogia; na “falta de opção” de fazer Engenharia, escolheu-se Matemática ou Física; no lugar da tão sonhada Medicina, optou-se por Química.

O fato de a disciplina ter grande quantidade de aulas (o que garantiria o acesso ao emprego), a aptidão para a matéria, o direcionamento dos pais, o gosto pela área, o incentivo familiar, a influência de professores e a falta de outra opção foram outros caminhos que também levaram os professores a escolherem sua área específica de formação, dada, em 88% dos casos, em Faculdades e Universidades particulares.

Segundo os próprios professores, tal falta de opção gera professores despreparados e pouco comprometidos...

F.J.: O professor fala em cidadania, em ética... Eu, particularmente, já estou de saco cheio naqueles planejamentos, de colocar “desenvolver a cidadania, a ética, um monte de coisas” se eu me coloco, às vezes, com falta de ética, com falta de cidadania. Eu vou educar o aluno através do meu exemplo, de horário, de comprometimento, de postura. Em geral, o professor põe no papel e não desenvolve porque não tem as qualidades que quer desenvolver no aluno. É igual você gritar com seu filho pro moleque não gritar. Nós estamos igualzinho. Eu faço e mando você fazer diferente.

Moderadora: Por que isso acontece?

F.J.: Por que é cômodo. A causa? O pessoal acomodou. Ser professor... pra muita gente virou “bico”. Eu não posso fazer um curso melhor porque a faculdade é mais difícil de entrar, vou ser professor. Às vezes ele já foi enganado por alguém e viu que é fácil enganar os outros. De repente eu passei por uma escola que eu também fui enganado. Qualquer um ia lá e podia dar aulas, então eu digo, “Eu também posso”. A gente é contra-exemplo do que a gente coloca no papel e tenta fazer. Se você começa a mostrar o exemplo, o caminho certo, pode-se melhorar. Esta história de que a sociedade está todinha perdida, eu não concordo, nós temos uma grande porcentagem de gente boa. O sistema age aqui no Estado desse jeito com o professor, porque o professor está querendo ser bonzinho, tá? Então fica assim: não enche o saco das autoridades e recebe, goela abaixo, um monte de coisas. Vamos nos rebelar!

Entretanto, é importante salientar que não há, praticamente, “demissão em serviço” entre o corpo docente participante da pesquisa (professor que, apesar de continuar lecionando, pára de ensinar). Apesar da atual situação em que a categoria se encontra e de a docência não ter sido a primeira opção, há uma assunção – pela grande maioria – das responsabilidades que a profissão escolhida traz em seu bojo.

1.4.1.1. Mal-estar evidente

A questão do mal-estar - demanda originada na contemporaneidade e consequência da situação de precarização docente³² - e seus diversos aspectos relevantes³³ também está presente nesta comunidade escolar.

G.E.: A causa direta dos problemas que enfrentamos na escola é a própria sociedade, o fim da valorização social do professor. Existem dois problemas: um é o professor que não se auto-valoriza. E também a própria sociedade que coloca a

³² Cf. Revista Educação e Sociedade, nº 87.

³³ Cf. Esteve (1995).

escola como subproduto. Desculpa falar isso, mas hoje escola não é importante. O que importa é indústria, o que importa é o capital.

1. Aumento das exigências em relação ao professor.

No momento actual, o professor não pode afirmar que a sua tarefa se reduz apenas ao domínio cognitivo. Para além de saber a matéria que lecciona, pede-se ao professor que seja facilitador da aprendizagem, pedagogo eficaz, organizador do trabalho de grupo, e que, para além do ensino, cuide do equilíbrio psicológico e afectivo dos alunos, da integração social e da educação sexual, etc.; a tudo isto pode somar-se a atenção aos alunos especiais integrados na turma. (ESTEVE, 1995, p. 100)

O papel da escola e do professor é ajudar mais na formação intelectual e cultural do aluno e um pouco (mas não acho que tem que ser prioridade, não) na formação do indivíduo. A escola está querendo pegar a responsabilidade de pai, mãe e autoridade e não foi preparada para isso. O professor fez uma Faculdade, aprendeu a ter novos conhecimentos e tem que estar repassando isso. Você pode contribuir na formação integral, mas acho que essa decadência da escola é porque o professor está querendo ser tudo, não está dando conta, não está conseguindo atingir seu objetivo (formar intelectual e culturalmente o aluno) e está se sentindo frustrado. (F.J.)

2. Demissão das diversas instituições sociais (notadamente agentes de socialização) em relação às ações educativas – principalmente da família.

A escola pública sofre com a questão de não ter o mesmo crédito, o mesmo valor, a mesma importância que tinha anteriormente. As famílias já têm essa visão e passam para o aluno a ideia de que escola pública não é tão boa, não proporciona ao estudante condições da mesma forma que as outras escolas. É uma questão cultural isso e dificulta muito nosso trabalho, porque até você mostrar para o aluno que se ele souber fazer uso dos recursos, do que é proposto a ele, para que se beneficie disso, demora. Primeiro precisamos desfazer essa visão. Hoje eu percebo que meu aluno vê a escola como um lugar para tudo, mas não consegue perceber que é o lugar primordial para que ele aprenda, de aprendizagem. Eu sinto como uma janelinha fechando. Ele não vem com essa sede de saber, de conhecimento. Vem para cumprir uma obrigação, porque a mãe mandou senão o Governo não paga a Bolsa Família ou o pai vai preso porque ele não tem 14 anos. São diversas condições em que ele se sente obrigado a vir para escola. Ele não vem para escola como uma das principais possibilidades que está tendo para mudar a condição social, a condição de vida dele. (D.C.)

3. Desenvolvimento de fontes de informação alternativas à escola, como os meios de comunicação de massa, por exemplo. O professor não é mais a “fonte única” de transmissão oral de informações.

O maior problema que a escola enfrenta em relação ao trabalho com os alunos é a concorrência. Hoje, é muito mais gratificante para os alunos a lan house, um computador, a boate, participar das rodinhas das esquinas do que vir à escola. Para muitos alunos a escola passa a ser torturante porque ele acha que estando lá fora o conhecimento dele é muito maior. O mundo está rapidamente se transformando e nós, dentro da escola, não estamos nos transformando na mesma velocidade. A escola, por mais que tenha ocorrido mudança, ainda está atrasada em relação ao desenvolvimento tecnológico e científico lá fora. (G.E.)

4. Ruptura do consenso social sobre a educação.

A sociedade encontra-se perante uma socialização divergente: uma sociedade pluralista que defende modelos de educação opostos e a aceitação de conteúdos multi-culturais, o que exige do professor maior conhecimento sobre as diversas culturas e menor nível de preconceitos a fim de atender justamente sua clientela diversificada.

A Educação tem que estar orientando a vivência dos alunos pro mundo atual, pra vida. O aluno teria que estar se atualizando sempre e o professor tem que estar orientando a Educação. O aluno que não vem à escola e o que vem à escola é diferente. A pessoa que vem do meio do mato e os que estão numa escola aqui na cidade são bem diferente. Você vê que se interessam por conteúdos diferentes. Tem que ter um jeito diferente pra passar certas coisas pra eles terem mais interesse. (C.C.)

5. Aumento das contradições no exercício da docência.

Nos últimos vinte anos, devido em grande parte à ruptura do consenso sobre a educação, aumentaram as contradições do professor no exercício da função docente, uma vez que não foi possível integrar nas escolas as numerosas exigências opostas derivadas de distintos modelos educativos. Deste modo, o professor estará sempre sujeito a críticas, tanto no plano dos valores como no domínio metodológico, independentemente do modelo que escolher. (ESTEVE, 1995, p. 103)

Estas contradições estão explícitas nas falas dos profissionais... Falas que traduzem sentimentos!

(Considerando a sociedade atual em que vivemos, qual você considera ser o papel da Educação hoje? Da escola? Do professor?) Eu sempre fiquei meio intrigada com isso. Agora, trabalhando com um projeto da Unicamp, trabalho com produção de textos, leituras... e eu, como eu me vejo? E a gramática? Tudo bem que eu trabalho com a gramática no texto. Mas e a teoria, para vestibular, para concurso? Como é que vai fazer com esse lado? Eu vivo falando que a língua portuguesa é para prepará-los para interpretação de textos, leitura de mundo, tudo mais. Dá formação? Dá. Mas tem o outro lado. A gramática. (K.S.)

6. Modificação do apoio da sociedade ao sistema educativo.

Os pais sentem-se desamparados em relação ao futuro dos filhos, em especial, em virtude do aumento das taxas de desemprego. Percebem que a educação não gera automaticamente maior igualdade social, abandonando a idéia de ensino como promessa de um futuro promissor. Por outro lado, a emergência de uma sociedade voltada para o prazer individual acaba por gerar uma defesa incondicional dos alunos, sejam quais forem o conflito e a razão que assistem ao professor. Paralelamente, a desvalorização salarial produziu uma desvalorização social da profissão docente.

Grande parte da sociedade, alguns meios de comunicação e também alguns governantes chegaram à conclusão simplista e linear de que os professores, como responsáveis directos do sistema de ensino, são também os responsáveis directos de todas as lacunas, fracassos, imperfeições e males que nele existem. (ESTEVE, 1995, p. 104)

E os próprios professores sentem isso na pele... ou melhor, no dia-a-dia.

O ponto fraco da nossa escola talvez seja o apoio das outras Instituições. A gente se depara, por exemplo, com alguns problemas no processo de ensino-aprendizagem. Ao invés da comunidade e da mídia unirem esforços aos nossos, não, parece que a mídia caminha contra ou não nos apóia. Deveria nos apoiar, deveria ser um instrumento muito utilizado por nós na escola e é pouco utilizado, até mesmo porque não tem uma programação voltada para a formação do cidadão. Eu acho que falta o apoio maciço das Instituições. (A.A.)

7. Mudança dos conteúdos curriculares.

A intensa atualização dos conhecimentos científicos associada à transformação das exigências sociais – o que requer profunda mudança dos conteúdos curriculares - trouxe insegurança ao profissional que se vê obrigado a seleccionar e determinar o que deve ser aprendido ou não, na intenção de tentar preparar os alunos para uma sociedade que ainda não existe.

Alguns opõem-se à mudança por preguiça, numa atitude imobilista, pois não estão dispostos a abandonar matérias que sempre ensinara. Outros encaram com receio as mudanças curriculares, temendo que se acabe por descurar o estudo das humanidades, convertendo o sistema de ensino num servidor submisso das exigências econômicas e profissionais do sistema de produção. (ESTEVE, 1995, p. 106)

O tipo de educação mais adequada aos alunos da escola. A educação deve, antes de tudo, ser a tradicional até que os alunos adquiram base para depois decidir que tipo de educação ou de estudo eles querem continuar. Professor não é psicólogo. (E.D.)

Considerando o que você expôs acerca do papel da Educação hoje, que tipo de formação sua escola está oferecendo aos alunos? A imposta pela DE – política de aprovação desenfreada com objetivos politiqueiros, deturpação da grade curricular (que está uma bagunça), visão unilateral, atividades e decisões verticalizadas. (E.D.)

8. Escassez de recursos materiais e deficientes condições de trabalho.

O apoio econômico, profissional e pedagógico ao trabalho do professor não acompanhou, na mesma proporção, as exigências e responsabilidades que se impuseram aos docentes, o que levou muitos professores a se resguardarem ceticamente diante de reformas educacionais propostas. “Hoje em dia, o ensino de qualidade é mais fruto do voluntarismo dos professores do que consequência natural de condições de trabalho adequadas às dificuldades reais e às múltiplas tarefas educativas.” (ESTEVE, 1995, p. 106)

O que limita nossa atuação são os recursos, aí é uma outra conversa. Temos sala de informática, por exemplo, mas os CD Roms que temos lá!!! Eu vou levar meus alunos para fazer leitura?? Isso não muda nada no meu trabalho. Então prefiro trazer um texto e explorá-lo com meu aluno. Eu não tenho sala ambiente. Se tivesse ferramentas (TV, vídeo, um ambiente específico para História) eu já iria mostrando (trechos de vídeos, fotos) dentro do contexto da aula. (D.C.)

9. Mudança na relação professor-aluno.

Numa explícita relação inversa à situação anteriormente verificada – autoritarismo arbitrário docente – os alunos, atualmente se vêm possuidores de “direitos” igualmente arbitrários, chegando a agressões verbais, físicas e psicológicas aos professores e a colegas. Os professores, em seu quadro de instabilidade e insegurança, não conseguiram,

dentro desta situação conflituosa, encontrar novos modelos de convivência – equilibrados, justos e democráticos.

Maiores problemas que a escola enfrenta. Às vezes é muito difícil lidar com os alunos – problemas que eles trazem para cá. Principalmente no período da tarde eu observo. Problemas de disciplina, de comportamento. Aí chamamos o pai, mas na maioria das vezes eles nem se dão conta de que seus filhos estão fora da realidade, estão fora do contexto escolar em termos de princípios básicos de educação. Por exemplo, eu já enfrentei problemas de alunos que vêm aqui passar o tempo. Você vai explicar que aqui não é lugar para isso e eles respondem como se fosse para qualquer um. Então eles não sabem exatamente o que é uma escola, e pelo que eu percebi de alguns pais que foram chamados na minha frente, nem eles. (B.A.)

10. Fragmentação do trabalho do professor.

Além da atividade de ensino, dos professores, atualmente, exige-se, afora a participação na administração escolar e a definição de tempo para programar, avaliar, reciclar-se, orientar os alunos, atender os pais e organizar projetos interdisciplinarmente, a participação em seminários, HTPC e Conselhos, “porventura mesmo vigiar edifícios e materiais e recreios e cantinas”. Esteve (1995, p.108) observa que “muitos profissionais fazem mal o seu trabalho, menos por incompetência e mais por incapacidade de cumprirem, simultaneamente, um enorme leque de funções.”

Toda essa pressão sobre o profissional leva, conforme indicam vários trabalhos de investigação, a esgotamento visto que lhe falta de tempo para atender às diversas responsabilidades que se lhe têm acumulado.

Dia de sábado eu não vou fazer cursos mandados pelo Governo porque estou cansada. [...] Eu só dou aulas aqui (*tem outro cargo no magistério municipal*) e outros professores que dão aulas em três, quatro escolas? Eu pedi demissão da Faculdade porque não estava dando tempo. Agora fazer curso sábado inteiro? Sábado e domingo eu vou ficar com a minha família. Temos que preservar um pouco o lado da família, não acha? (K.S.)

Atualmente, ao invés de ser considerado sujeito da história social e agente de construção do indivíduo crítico e autônomo, o professor, segundo Nóvoa (1995) se encontra no lugar do “morto”.

[...] recorro à imagem do bridge, em parte já utilizada por Jean Houssaye (*Lê triangle pédagogique*, 1988), na qual um dos parceiros ocupa o “lugar do morto”, sendo obrigado a expor as suas cartas em cima da mesa: nenhuma jogada pode ser

feita sem atender às suas cartas, mas este não pode interferir no desenrolar do jogo. Imaginemos agora um triângulo no qual dois vértices criam uma relação privilegiada, representando o terceiro vértice o “lugar do morto”: está presente, tem de ser levado em consideração, mas a sua voz não é essencial para fixar o desfecho dos acontecimentos. (NÓVOA, 1995, p. 7)

Raramente sua voz é considerada na instituição de Políticas Públicas para a Educação e quando o é, como aconteceu no início do ano de 2005 numa consulta virtual (via Internet) da opinião docente em relação à alteração na Grade Curricular do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio, o grupo se sente “usado” para fins demagógicos, segundo fala dos próprios professores, uma vez que “a redefinição da grade, apesar de ser um insistente pedido da classe, não teve nossa participação e também não há como saber da credibilidade do resultado apresentado: se foi a vontade do professorado ou simplesmente do Governo” (O.S.).

1.4.2. Delineando a Cultura Escolar

[...] estamos entendendo que a educação é um processo de humanização; que ocorre na sociedade humana com a finalidade explícita de tornar os indivíduos participantes do processo civilizatório e responsáveis por levá-lo adiante. Enquanto prática social é realizada por todas as instituições da sociedade. Enquanto processo sistemático e intencional, ocorre em algumas, dentre as quais se destaca a escola. A educação escolar, por sua vez, está assentada fundamentalmente no trabalho dos professores e dos alunos, cuja finalidade é contribuir com o processo de humanização de ambos pelo trabalho coletivo e interdisciplinar destes com o conhecimento, numa perspectiva de inserção social crítica e transformadora. Ou seja, a sociedade civilizada, fruto e obra do trabalho humano, cujo elevado progresso evidencia as riquezas que a condição humana pode desfrutar, revela-se também uma sociedade contraditória, desigual, em que grande parte dos seres humanos está à margem dessas conquistas, dos benefícios do processo civilizatório. Assim, educar na escola significa ao mesmo tempo preparar as crianças e os jovens para se elevarem ao nível da civilização atual – da sua riqueza e dos seus problemas – para aí atuarem. (PIMENTA, 2002, p. 23)

Estes conceitos de “educação” e de “educação na escola” trazidos por Selma Garrido Pimenta proporciona-nos parâmetros de análise das falas docentes que nos ajudam a melhor entender as concepções presentes no ideário dos professores entrevistados.

1.4.2.1. Concepção de escola e de professor

O real papel da escola é a formação do cidadão, formação de pessoas realmente cientes do mundo atual e o papel do professor é decisivo nisso. O único meio viável de se mudar uma sociedade é pela educação bem planejada, estruturada, com recursos e intenção real de se construir gerações bem formadas. Creio que nisso fica clara a importância do professor. (E.D.)

Em relação ao papel da escola as opiniões também divergem intensamente - desde ampliar e direcionar a formação do cidadão crítico e consciente, dando ao aluno as rédeas de sua formação, até mostrar o caminho, dar informações para o aluno ser bem sucedido “lá fora”, entendendo o estudante como um ser inerte, passivo, passível de ser guiado uma vez que não consegue encontrar o caminho sozinho, e transparecendo a idéia de escola como espaço separado do mundo, da vida do estudante; passando pela função, tida como principal, de inclusão, de meio de convivência social numa comunidade, “A escola é o centro de referência da sociedade, entre pais, professores, comunidade.” (L.S.)

Essas concepções expressas justificam intensamente a definição de professor que Sacristán (1995, p. 87) apresenta - um gestor de dilemas. Dilemas trazidos pela comunidade (cujos representantes mais próximos são os alunos), pelas novas concepções de Educação, pelas transformações sociais, políticas, econômicas...

“A actuação do professor não consiste em solucionar problemas como se fossem nós cegos, que, uma vez solucionados, desaparecem”, e sim “em tomar decisões num processo que se vai moldando e adquire identidade enquanto ocorre, no decurso do qual se apresentam opções alternativas, face às quais é necessário tomar uma decisão.” Segundo o autor, ao deparar-se com diversos problemas trazidos pelos alunos, o professor não consegue ficar imóvel e procura opções morais, percursos alternativos, racionalizações para explicar e justificar suas ações diante dos dilemas que se lhe impõem.

Nesta busca incessante e muitas vezes obsessiva de opções, percursos e racionalizações os docentes se auto-apresentam, quando a questão intenciona resgatar a concepção individual do papel do professor, como responsáveis por acompanhar o processo de formação do aluno ajudando-o, orientando-o e acompanhando-o; por orientar o aluno para o mercado de trabalho ensinando os conhecimentos da sua disciplina específica; por transmitir conhecimentos e despertar o senso crítico no aluno.

Dentre tantas exigências, tantos dilemas, perde-se a especificidade de seu papel...

Hoje o professor está envolvido em muitas coisas. Eu não conseguiria estabelecer um papel específico para o professor. Hoje ele tem que ser o mestre, o amigo, o pai. Então, não tem um papel específico. Ele é O PROFESSOR. A pessoa que vai ajudar a lapidar o caráter, a personalidade do aluno para que enfrente a vida. (O.S.)

Nem todos, entretanto, aceitam esta ampliação de responsabilidade tranqüilamente...

A escola está querendo pegar a responsabilidade de pai, mãe e autoridade e não foi preparada para isso. O professor fez uma Faculdade, aprendeu a ter novos conhecimentos e tem que estar repassando isso. Você pode contribuir (na formação do indivíduo), mas acho que essa decadência da escola é porque o professor está querendo ser tudo, não está dando conta, não está conseguindo atingir nem seu objetivo e está se sentindo frustrado. Acho que a prioridade é a formação integral do indivíduo, mas mais a parte intelectual e cultural. A escola deve contribuir fazendo com que o aluno tenha uma perspectiva de melhora de vida através da escola. Que o aluno se torne um indivíduo melhor e que esse conhecimento sirva, pelo menos um pouco para sua vida, seu cotidiano. (F.J.)

É no grupo focal que essa divergência de opiniões se torna ainda mais clara...

Colocou-se em discussão qual seria o papel do professor na sociedade atual.

F.D.: Eu concordo com G.E. que nós estamos dando murro em ponta de faca. Nós estamos lutando contra tudo isso, por isso é que o papel do professor, hoje, é muito difícil. É muito difícil ser professor. O papel do professor é lutar contra os valores ruins e muitos estão despreparados.

Para tentar organizar as manifestações, sugere-se que vá colocando na lousa as respostas dos professores.

F.D.: Considero que seja orientar o aluno que veio de uma família desestruturada, aluno que, às vezes não conhece o pai, a mãe trabalha no exterior. O papel do professor está muito difícil. Nós temos que orientá-los de todas as formas, a parte social, a parte... educativa..., vamos lá, gente, ajudem.

P.P.: Esta história de família desestruturada eu discordo totalmente. Isso aí pra mim é um paternalismo barato. Esta história de “Ah, não tenho pai, não tenho mãe” Isso aí não funciona. Meu pai perdeu o pai quando era pequeno, trabalha, é uma pessoa fantástica, tem estrutura. Isso aí é tudo paternalismo.

F.D.: A presidente do Chile teve o pai assassinado na cadeia, a mãe foi presa, torturada na prisão, mas é um caso de exceção, não pode ser tomado como regra.

P.P.: Não. Não é o caso. Eu conheço um monte de gente, vários casos.

F.D.: Isso não é paternalismo.

P.P.: Eu discordo desse paternalismo de família desestruturada.

F.D.: É ajudá-lo e prepará-lo pra vida lá fora. Não é paternalismo.

P.P.: É claro que é paternalismo. Quando nós temos reunião aí, começa aquela historinha assim: “É, porque ele não tem pai. É, porque problema não sei das quantas.” Ah! O que é isso? Eu não me formei pra ser babá de criança. Nós não estamos aqui pra isso. Eu me sinto uma babá.

Grande discussão.

G.E.: Eu posso colocar minha opinião?

L.S.: Eu concordo com P.P.

K.S.: Nós temos que esquecer esses problemas sociais e mandar a ver, só Educação, a formal. Esse mandar a ver é preparar pra vida dentro de sua área. Acabou. Acabou. Cada um tem o seu papel e vai embora, esquece isso daí. Eu tenho problema, você tem problema, ela tem problema.

F.D.: Não dá. Não dá. Vocês falam, mas não dá pra desenvolver o conteúdo.

K.S.: Dá. Dá. Você ouve ele, orienta e manda a ver.

Confusão de falas.

L.S.: O aluno tem mais direitos do que deveres. Eles sabem disso. Um menor, se alguém chega perto: “Não põe a mão em mim porque eu sou menor.” Então ele sabe de seus direitos. Eu já falei. Nós, professores e população em geral, não somos cobrados para nada.

A moderadora intervém. Então, qual é o papel do professor?

L.S.: É preparar pra vida.

Moderadora: Mas preparar como?

L.S.: É preparar pra vida.

Sem maiores explicações, passa o microfone.

Moderadora: F.D. também disse “Preparar para a vida” e você discordou. Por favor, explique-nos o que quer dizer.

L.S.: Não é só dar direitos. Eu perdi meu pai com dois anos e estou aqui.

F.J.: Eu acho que o professor tem que trabalhar a formação do aluno através de exemplos, através de sua matéria ou não, mas através de seu posicionamento na escola, levar ELE a escolher seu caminho lá fora. Entendeu? Essa história de ficar falando... É como eu comecei minha fala. É um monte de conversa mole pra pôr desculpa no nosso trabalho aqui. Ah! Eu não dei aula porque os “aluninhos”, “coitadinhos”, nhé, nhé, nhé nhé, nhé. E foi cinquenta minutos. Esse aluno que não tem família estruturada, que tem problema social, gente, é o aluno que mais precisa porque ele vai ter que ir mais à luta do que outro mais ou menos e nós ficamos passando a mão na cabeça dele. Infelizmente a vida ofereceu isso a ele e a escola tem que ensiná-lo que ele vai ter que batalhar, às vezes mais do que o outro, e ele tem que aproveitar o máximo da escola. A vida, o teste, tudo vai fazer ele se sair melhor lá fora se ele tiver o conhecimento do conteúdo aqui. O conteúdo dentro de cada disciplina. Eu não sou assistente social.

Confusão de falas.

F.J.: Você é assistente social? Você é assistente social?

F.D.: Hoje, nenhuma profissão mais olha só dentro dela mesma. Você vai ao médico, ao advogado, ninguém olha só o problema específico. Ele quer saber praticamente de toda a sua vida porque uma coisa está ligada à outra.

L.S.: Eu agradeço a quem, indiretamente, imputou em todos os meus colegas professores vários atributos sociais que nós não somos. Então nós vamos deixando de ser professor. É ser assistente social, é ser psicólogo, sociólogo, e o fator real de educação que eu falei que tinha medo de nós perdermos e acho... acho... tenho certeza que perdi é a identidade da escola que é ensinar.

F.D.: L.S., hoje todos os profissionais estão fazendo a parte social. Todos. O médico. Você vai ao médico e ele te pergunta o que você está sentindo, o que está acontecendo. Você fala, ele te ouve. O advogado, se vai lá um casal pra se separar, ele vai ouvir, ele dá conselhos “Olha, é melhor vocês se entenderem...” . Um aluno chega pra você e diz, “Professora, minha mãe lá do Japão me ligou hoje às 4 horas da manhã dizendo que perdeu o emprego.” Você ouve, você conversa, você orienta e vamos em frente. Aula. Não estou falando só pôr o aluno no colo. Nós temos que formar nosso aluno.

F.J.: Isso é básico do ser humano. Nós estamos falando que a escola.... Você pegou licenciatura de português?, de assistente social?, de psicóloga? Eu estou falando de nós, em geral, não é só você. Nós pegamos um monte de “licenciaturas” e não temos esta capacidade. Que você não vai escutar o aluno? É lógico que vai, mas eu não posso pôr esta culpa porque senão eu não faço nada. Se eu falar “Coitado do menino, não tem mãe! Então, coitadinho, não vai poder aprender Física hoje, porque está sem mãe!” Aí outro dia, outra coisa. Isso não pode ser o básico da escola, nós temos que ver que o aluno está aqui pra aprender alguma coisa. Ele veio pra aprender.

F.D.: Eu tenho uma quinta série aqui de alunos que não têm limites, indisciplinados, que não têm postura. Eles não sabem que estão numa sala de aula. Você entra, aguarda cinco, dez minutos na porta. Eles olham pra você e continuam a conversa. Então, eu chego..., converso com eles, falo de postura, de educação, de tudo. Depois eu vou dar minha aula. Eu não tenho condições de dar aula com um levantando, fazendo aviãozinho, jogando no ventilador. Eu tenho que conversar com a classe primeiro. Agora, aos poucos nós estamos melhorando. O que eu estou dizendo é que temos que ouvir nosso aluno. Não, é claro, fazer 50 minutos, uma hora de aula de psicologia. Todo dia você tem que orientá-los, porque eles estão vindo de uma família....

F.J.: Nós não estamos falando que o professor não tem que ouvir. “Não, eu vim pra dar aula de Física e não quero saber da vida de ninguém!!!” O que nós não podemos é acomodar o conteúdo por conta de problemas sociais porque o aluno não tem pai. É isso que não deve prevalecer na escola. Aqui é escola, não é entidade de caridade, de um monte de coisas. É isso que tem que deixar bem claro.

K.S.: O Estado deveria ter uma fono, psicólogo, assistente social pra encaminharmos estes casos.

P.P.: Tinha...

Risos

K.S.: O professor trabalharia, ouviria o aluno. Quando você vê que a criança tem problema, você não vai virar as costas pra ele. Ninguém faz isso. Mas deveria ter esta outra infra-estrutura, este outro acompanhamento pra dar pro pessoal. Não nós assumirmos esta parte também. Como estes deficientes que estão vindo pra nós. Nós temos formação pra isso aí? Eu estou com três surdos e mudos aí numa 7ª série. EU-NÃO-SEI- LIDAR-COM ISSO. Não sei. Não fui formada pra isso.

G.E: Faltou eu. Papel do professor. Ser profissional. Ser profissional. Entre parênteses você pode colocar. Se valorizar, ter pensamento crítico e ser ético. E o que é isso? É estar apto às mudanças, estar apto à modernidade. Infelizmente é isso que nós não somos. Eu mesmo não consigo estar apto à modernidade e às mudanças. Ser profissional, tento ser. Se valorizar, buscar um pensamento crítico, ideológico, ser extremamente ético, estou mudando, estou tentando ser o máximo, só que, principalmente, estar atento ou apto à modernidade.

Este dilema pessoal e coletivo se dá devido, principalmente, à Política Educacional da SEE, política esta que, mais que resgatar a excelência da escola como mediadora cidadão-sociedade na intenção de contribuir criticamente para sua transformação, instaura apressadamente programas paliativos – Programa Escola da Família e Escola em tempo Integral, por exemplo – e transfere à escola (uma vez que a SEE já “fez sua parte”) a responsabilidade de resolver seus problemas “específicos” (que são, em grande parte, generalizados socialmente).

Os professores, tão imbricados que estão no sistema educativo – e nas teorias dos programas repassadas nos “cursos da SEE” – já não sabem quais princípios são seus e quais lhes são postos.

O principal objetivo da Educação na escola é aprovar alunos e contribuir para a estatística politiqueria do atual Governo. Creio que há uma minoria de professores conscientes da atual situação da escola em seguir a política de aprovação desenfreada. E as decisões são verticalizadas... professores que fazem de 40 a 44 horas semanais não têm tempo de pensar, organizar-se. (E.D.)

Assim entranhado, o professor hesita também em relação a seu trabalho. Acredita ter que levar o aluno, dentro de sua disciplina, a buscar conhecimento que o integre ao mundo, mas não consegue se desvencilhar dos laços que os prendem à transmissão do conteúdo *de per si*.

Vivo falando que a língua portuguesa é para prepará-los para interpretação de textos, leitura de mundo, tudo mais. Dá formação? Dá. Mas tem o outro lado. A gramática. (K.S.)

1.4.2.2. Intencionalidade da Educação

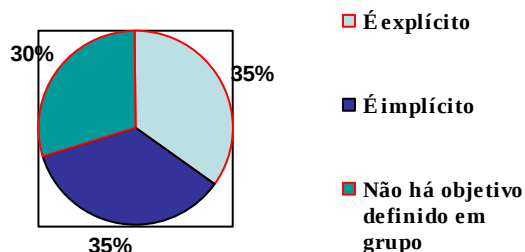
Um fato que ficou intrigantemente inserido em todo o decurso desta pesquisa foi que não consegui – nem como pesquisadora nem como diretora – identificar se o professor tem ou não conhecimento claro do Projeto Político Pedagógico (Plano de Gestão) da escola (e de seus objetivos), uma vez que as metas apontadas no referido Plano são tão amplas e difusas que podem simplesmente “coincidir” com os objetivos particulares – e desarticulados – de cada um.

Perguntados *Qual o principal objetivo da Educação na sua escola? Ele é explícito?*, apesar da questão requerer uma resposta que, eventualmente pudesse conter diversos objetivos – articulados, entretanto –, cada professor respondeu por si, em nome da escola.

O principal objetivo da educação na minha escola é o mesmo que o meu... (G.E.)

Sacristán (1995, p. 66) detectou esta atitude quando afirmou que “A prática docente é realizada por um grupo definido, cujas características são condições para a expressão prática da actividade profissional, a qual não pode ser separada dos que a executam; esta apreciação reporta-se aos indivíduos e aos grupos” e explicou que “esta situação é particularmente evidente quando a acção profissional de um colectivo não se encontra regulada, de forma muito precisa, por regras ou por um corpus de conhecimentos especializados”.

GRÁFICO 6. Proporção de professores segundo a percepção de explicitação do objetivo central da educação na unidade escolar definido em grupo – 2004



Fonte: Entrevista com professores do Instituto de Educação, 2004.

Dos docentes, 35% responderam, convictamente, que o objetivo é explícito, discutido nos três dias de “planejamento” de início do ano e nas HTPCs. Outros 35% afirmaram que o objetivo é implícito, enquanto 30% asseguraram que não há objetivo “da equipe”, cada professor trabalha do seu jeito.

É o que eu acabei de falar – a formação do cidadão. Eu acho que é explícito, todos os professores sabem disso. (A.A.)

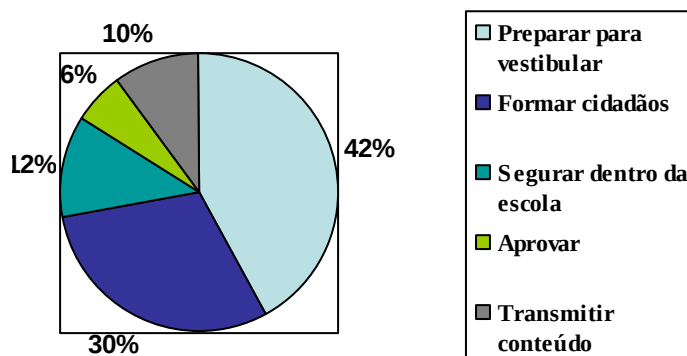
Eu nunca parei para pensar no real objetivo da nossa escola porque percebo que aqui os professores trabalham cada um numa linha. Uns preparam mais para o Vestibular, outros estão mais na linha do básico mesmo, para a formação do aluno lá fora, assim, o pouquinho que aprender tá bom. (B.A.)

O objetivo da equipe escolar, segundo 42% dos entrevistados, é preparar o aluno para o vestibular e para concursos através da transmissão sistemática de conteúdos; 30% garantiram ser a formação do cidadão, estimulando o estudante a desenvolver habilidades necessárias para isso; entretanto, há quem assegure – 6% - que seja simplesmente “aprovar os alunos e contribuir para a estatística politiqueira do atual Governo”, ou “segurá-los dentro da escola, como numa creche” – 12%, outros 10% são mais radicais...

Deveria ser exatamente essa formação do aluno, não só o conhecimento sistematizado mesmo, acadêmico, mas também o conhecimento da própria vida. Colocar o aluno frente ao mundo que está ali para que ele possa aprender a lutar por seus valores, por seus direitos, para que saiba quais são seus deveres frente à sociedade e que, fora daqui, possa andar pelas próprias pernas. Esse deveria ser, mas

não é. O aluno sai daqui (claro que não são todos) dizendo “Puxa, eu apenas estudei, freqüentei as aulas, mas nada me foi marcante.” A lembrança que ele tem da escola é de estudar. Ela não fez nada para que ele progredisse enquanto pessoa. Aqui na escola, o objetivo final é transmitir conteúdo e só. Ela não está sendo marcante na vida dele, transformando a vida dos alunos. (M.T.)

GRÁFICO 7. Proporção de professores segundo objetivo da equipe escolar para 2004



Fonte: Entrevista com professores do Instituto de Educação, 2004.

É perfeitamente compreensível – e até natural – que os professores tenham visões diferenciadas em relação a isso, uma vez que são concepções que se precipitam sobre a escola porque são demandas sociais (e somente discussões mais amplas poderiam embasar esta questão de forma mais completa através da formação de consensos sociais) - o que, entretanto, não exige a equipe gestora de organizar um trabalho de equipe que esforce-se em articular os objetivos e as práticas docentes.

A consciência das discordâncias da forma de trabalhar entre os docentes da unidade, de que a escola não está desenvolvendo a educação que os alunos daquela escola (segundo as especificidades dos diversos períodos) necessitaria e da necessidade de uma unicidade do corpo docente existe e fica clara no decorrer das entrevistas.

Apesar de todos os sinais conflituosos presentes neste grupo de professores, essa consciência já pode ser considerada um ponto indiscutivelmente encorajador com relação à construção da identidade profissional da equipe (aspecto essencial para a construção de um Projeto Político Pedagógico real - o eixo condutor de todo o trabalho que se faz na escola), pois evidencia a falta de equilíbrio – fator essencial num processo de mudança.

Considerando que a identidade profissional se constrói “a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão”,

pelo significado que cada professor, “enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor” e também “a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos” (PIMENTA, 2002, p. 19), a dificuldade desta equipe se encontrar num mesmo momento (por precisarem trabalhar em outras unidades escolares - particulares ou não - os horários individuais são inconciliáveis)³⁴, o elevado número de professores da unidade escolar – elementos também presentes nas falas dos entrevistados – e a falta de preparação da coordenação pedagógica para organizar as reuniões prejudicam a qualidade das reuniões e das discussões, impedindo a unicidade do grupo, impedindo o processo de construção destes enquanto sujeitos historicamente situados num contexto determinado, impedindo a transformação da equipe na obtenção de novas características que respondam a novas demandas da sociedade.

1.4.2.3. Concordâncias e Discordâncias

Questionados acerca de alguns pontos representativos de sua unidade escolar, a grande maioria dos professores, no quesito pontos fortes, apontou a união e o comprometimento “da maior parte” do corpo docente com o “projeto pedagógico da escola” e com o desenvolvimento do aluno...

O pessoal gosta muito de trabalhar. É uma escola com poucos problemas na questão de ter que mandar o pessoal - a maioria - fazer as suas obrigações - o que eles assumem, fazem. (H.M.)

Eu adoro esta escola. É tudo. Eu visto a camisa, se é que tem camisa. Se fosse um time eu estaria em todos os cantos. (L.S.)

... ao mesmo tempo em que considerou alguns professores descomprometidos e reconheceu que um dos pontos que mais têm a melhorar internamente é exatamente o relacionamento inter-grupo.

³⁴Momento de HTPC. Dados do ano de 2004.

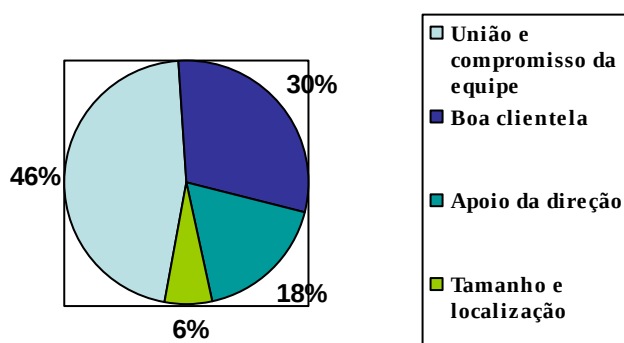
Um problema que enfrentamos é o distanciamento da equipe. É uma escola muito grande com pessoas muito diferentes que dão aulas aqui e em outras escolas, principalmente particulares. Então, a postura dos profissionais é bastante diferenciada. Os que também dão aulas em outras escolas fazem competentemente seu trabalho, mas não criam vínculos com a escola, por conta da própria situação, estão sempre ocupados. (H.M.)

O maior ponto fraco que eu vejo na escola é a falta de interesse de alguns colegas – muitos dizem “não faz isso, não. Não vai te render. Fazer pra quê?”. Não só dos que estão começando, mas o comodismo de quem já está. (O.S.)

Também foram citados, após a colocação do primeiro maior ponto forte que visualizavam na escola (referidos no gráfico acima): o fato de a escola visar a formação do ser humano, incluindo-o numa sociedade complexa; a localização geográfica; a estrutura física da escola (o tamanho e o suporte material que oferece aos docentes); a busca de parcerias com a comunidade (palestras, teatros) e a liberdade na atuação:

Eu me sinto em casa apesar de ser nova aqui. Em nenhum momento me senti condicionada a uma situação que me impedisse de tentar colocar em prática aquilo em que acredito. (D.C.)

GRÁFICO 8. Proporção de professores segundo a característica da unidade escolar que considera positiva e que a destaca dentre as outras unidades – 2004



Fonte: Entrevista com professores do Instituto de Educação, 2004.

É interessante notar que, no relato dos professores, pontos fortes da UE como a questão da formação dos alunos, por exemplo,

O nível da maioria dos alunos, da educação, o trato deles com a gente. Na maioria são pessoas boas, temos muitos alunos sofridos, abandonados pela família, mas que nos tratam bem, que convivem bem. Eu acho isso uma bênção porque vejo em muitas escolas coisas muito ruins. (F.J.)

Os alunos são diferenciados – mesmo com muitos problemas (três escolas numa só) eles participam, fazem trabalhos dentro das possibilidades deles, se esforçam. Lógico que eu estou falando isso em comparação a outras escolas que não vou colocar em questão aqui. (L.S.)

e a procura de vagas na escola -

Por ser, em termos de localização, uma escola central, os alunos procuram muito, temos uma boa clientela e um grupo de professores que eu considero comprometido. (B.A.)

É grande, bastante cobiçada. Por ser tradicional, as pessoas querem estudar aqui. (F.D.)

parecem independem da qualidade pedagógica ou do sucesso escolar dos alunos.

Há, segundo a visão dos docentes, pontos que precisam ser melhorados:

- Apoio social

A mídia parece que caminha contra, ou não nos apóia. Deveria nos apoiar, deveria ser um instrumento muito utilizado por nós na escola e é pouco utilizado, até mesmo porque não tem uma programação voltada para a formação do cidadão. Eu acho que falta o apoio maciço das outras Instituições. (A.A.)

- Recursos

Temos sala de informática, por exemplo, mas os CDs que temos lá!!! Eu vou levar meus alunos lá para fazer leitura? Isso não muda nada no meu trabalho. Então eu prefiro trazer um texto e explorá-lo com meu aluno. Eu não tenho sala ambiente³⁵. Se tivesse ferramentas (TV, vídeo, um ambiente específico para História), eu já iria mostrando trechos de vídeos, fotos etc dentro do contexto da aula. (D.C.)

³⁵ Apesar de instituída uma política educacional, na gestão da Secretária de Educação R. Neubauer, acerca da existência de salas-ambiente para cada disciplina (não mais salas fixas para os alunos), na escola em questão, devido ao excesso de salas de aula, as classes tinham suas salas fixas e algumas disciplinas possuíam salas-ambiente. Em decorrência do grande número de professores, não foi possível estabelecer salas-ambiente para cada disciplina. Estabeleceu-se por área. Enquanto a sala de Matemática e Química, por exemplo, ficavam praticamente sem uso, os professores de História ficavam sem ambiente uma vez que a disciplina de Geografia (alguns professores mais especificamente) a utilizava demasiadamente.

- O tamanho da escola

Por ser uma escola muito grande encontramos três problemas principais: 1. A parte pedagógica fica um pouco a desejar em relação ao atendimento ao professor - devia ter mais de um coordenador pedagógico (é muita coisa para uma pessoa só) e um funcionário específico para atender a parte de organização das ferramentas de ensino (SAI, sala de vídeo, etc.); 2. Os funcionários que temos não conseguem atender adequadamente a demanda da limpeza; 3. A interação também fica prejudicada - é difícil reunir todos os professores numa mesma reunião. (B.A.)

- O relacionamento humano

É a questão do conteúdo a ser ministrado. Eu não posso me preocupar só com conteúdos específicos da minha área. É uma questão social. Se aproximar mais dos alunos. Está faltando esse elo para conhecer mais o aluno. De repente ele está com um probleminha e não consegue ir bem na aula. (L.S.)

- Trabalho de equipe

Não existe uma regra seguida pelo grupo. Combina-se muita coisa e não se cumpre a maioria. Cada um faz como quer e o aluno fica meio perdido nisso porque não sabe quando pode uma coisa ou quando pode outra. Isso é ruim para o adolescente. (F.J.)

- Definição de objetivos comuns para o trabalho pedagógico

Gosto muito da união dos professores, mas acho que falta aqui uma vontade maior, uma união, um trabalho de equipe mesmo - vamos fazer e acontecer. Embora eu goste muito do grupo, falta união para pôr a escola para frente. A escola poderia render muito mais do que rende, em todos os sentidos, quando o professor deixa de olhar pro seu próprio umbigo e pensa na escola como um todo e não “na minha disciplina”, “na minha sala de aula”. (M.T.)

No que diz respeito aos problemas enfrentados pela equipe escolar³⁶, para surpresa da pesquisadora e definitiva marca explícita do paradoxo vivido nesta instituição escolar (e em muitas outras), o maior problema citado foi o sentimento de falta de união e de comprometimento de alguns dos professores em relação ao sucesso da escola – 59%.

³⁶ Por haver possibilidade de cada professor indicar mais de um problema, não há somatória das porcentagens.

Acho que é essa falta de comprometimento do grupo como um todo de estabelecer regras e elas serem cumpridas. (F.J.)

Na parte pedagógica é a falta de preparo de alguns professores. (G.L.)

O maior desafio é unir a equipe, aproximar os componentes dessa equipe, tirar a impressão ruim que um tem do outro, às vezes até de competição, de ciúmes, de menosprezo ao trabalho do outro. (H.M.)

Como registrado anteriormente, a união e o trabalho em grupo são motivos de “orgulho” para o corpo docente. Esse orgulho coletivo, pudemos observar, se origina principalmente quando do desenvolvimento de grandes projetos semestrais nos quais as tarefas distribuídas eram realizadas com eficácia e competência por cada equipe designada (organizada e coordenada pela equipe gestora), cujo resultado positivo servia para impulsionar ainda mais o grupo no desenvolvimento de outros trabalhos. Entretanto, quando se tratava do dia-a-dia pedagógico era visível o trabalho individualizado, a falta de comunicação entre docentes - vista por alguns como falta de humildade - e um alto senso de competitividade entre alguns professores (até de uma mesma disciplina), o que, dentro da Educação, não é nada produtivo.

A indisciplina e o desinteresse por parte dos alunos foram problemas bastante citados, vistos, na maior parte das vezes (90%), como problema de causa externa e aparentemente fora do alcance da instituição escolar.

A escola tem vários problemas. Entre eles, no trabalho direto com os alunos é a indisciplina. Os fatores que favorecem, que instigam essa indisciplina são vários (a droga, a violência, o desemprego, a falta de oportunidade das pessoas, o racismo) há *n* problemas que chegam até a sala de aula tumultuando e atrapalhando nosso trabalho. Mas é um dos problemas. O aluno é reflexo da sociedade. A gente recebe aqui dentro da escola, dentro da sala de aula, a sociedade. O aluno reflete muito bem, claramente, a sociedade em que vive. Mesmo assim a gente consegue desenvolver o nosso trabalho, não como gostaríamos, mas mesmo assim, caminhamos em frente para desenvolver um bom trabalho. (A.A.)

Falta de interesse por parte de alguns alunos, porque esses alunos chegam à escola com muitos problemas familiares, comprometendo, assim, o interesse e o rendimento escolar. (F.D.)

A constatação – também paradoxal - da crítica e do elogio simultâneos aos alunos pode ser justificada, após observação do desenvolvimento do trabalho diário dos professores e da rotina escolar (visto estar imersa no contexto da pesquisa como gestora), pelo fato de estarem se referindo a clientela de períodos diferentes - quando os professores elogiavam demasiadamente os alunos, em grande parte faziam referência à clientela atendida no Ensino Médio do período matutino e, quando se queixavam da ausência familiar, da falta de interesse, de preparo e de “educação” discente, referiam-se aos alunos freqüentes, principalmente, no Ensino Fundamental Ciclo II do período da tarde.

No período da manhã o alunado é muito bom, excelente. São alunos que respeitam. À tarde já é outro alunado diferente, muito problema. Não é problema da escola. Eles já vêm com problema e na escola eles querem descarregar. O maior problema desse nosso alunado é problema familiar. Tem hora que você até tenta tratá-los com carinho e eles não querem porque não são acostumados com o tratamento adequado que todo ser humano deveria ter. Não todos, mas a maioria dos problemas da tarde é isso. (C.C.)

O desempenho dos alunos é muito baixo. Tenho dois ou três alunos que se sobressaem em relação à matéria. (K.S.)³⁷

Os alunos são o ponto forte da escola. Nem todos são bons pedagogicamente, mas têm uma boa índole e é o que mais marca a escola – os alunos. Há a estrutura física e os docentes, mas o que mais marca são os alunos. No trabalho em outras escolas já observei – essa é uma das melhores nesse nível. (O.S.)³⁸

A indisciplina, as drogas, a violência e a evasão foram citadas ao lado de questões “menores” como a falta de apoio das outras instituições, a falta de crédito social – “É uma questão até cultural isso e dificulta muito nosso trabalho” (D.C.); a falta de acompanhamento da família e o número reduzido de funcionários que dêem suporte pedagógico e funcional ao desempenho da função docente.

Eu vejo o número de funcionários como um problema. Como a escola é grande, às vezes a coordenadora tem que se desdobrar em duas, três pessoas para atender a parte pedagógica da escola. (L.S.)

³⁷ Este docente só trabalha com a clientela do período da tarde.

³⁸ Este docente só trabalha com a clientela do período da manhã.

Outros problemas considerados entraves para o desenvolvimento do trabalho pedagógico foram:

- Comunicação

As pessoas estão falando muito, estão conversando, mas se comunicando muito pouco. A comunicação só é possível através da emoção. Há muitas coisas afetando a sociedade e o aluno vem para a escola até mesmo para desabafar seus problemas, para encontrar uma solução para esses problemas e encontra aqui, na escola, muitas vezes, professores que têm uma outra linguagem, objetivos diferentes daquilo que o aluno busca na escola. Acho que o grande problema é o da comunicação do professor. Quando falo professores, quero dizer comunidade escolar (direção, coordenação, professor, funcionários). (A.A.)

- Faltas discentes

Os alunos faltam demais. São da zona rural - choveu demais, o motorista não passou. Outros faltam simplesmente porque querem e muitos pais não se importam. (F.D.)

- Falta de valorização da informação circulante

Hoje, nossos alunos, pelo que vejo, não valorizam os meios de comunicação para a informação (lê jornal, ouve notícias). Percebe-se claramente, em sala de aula, o aluno que está informado - ele compreende claramente o que você quer mostrar. O aluno que lê tem uma postura. Agora, o aluno que não lê, não tem hábito de leitura, não tem acesso aos MCS, não ouve um jornal na TV tem muito mais dificuldade. (D.C.)

- A concorrência

Hoje é muito mais gratificante para os alunos a *lan house*, um computador, a boate, participar das rodinhas das esquinas do que vir à escola. Para muitos alunos a escola passa a ser torturante porque ele acha que lá fora o conhecimento dele é muito maior. O mundo está rapidamente se transformando e nós, dentro da escola, não estamos nos transformando na mesma velocidade em relação ao desenvolvimento tecnológico e científico. (G.E.)

- A falta de materiais

Falta material, principalmente na área de laboratório. (N.V.)

A escola, por mais que tenha ocorrido mudanças, ainda sofre alguns preceitos tradicionalistas em relação ao desenvolvimento tecnológico e científico lá fora. Comparada aos países de primeiro mundo (computadores em todas as salas de aula) nós não temos como fazer isso, somos um país, querendo ou não, em desenvolvimento. Talvez daqui a cem ou duzentos anos tenhamos um *datashow* em cada sala, o professor não usará lousa, giz. A aula será maravilhosa. Só que, nesse momento, a tecnologia lá fora já estará tão avançada que a aula com slides e *datashow* já será monótona. (G.E.)

- Falta de limites, de valores e de parceria

Tem que mudar o que o aluno pensa da escola – ele tem que ter responsabilidade, tem que cumprir suas obrigações. Não é um trabalho fácil, requer tempo, mas tem que ser feito principalmente nas séries iniciais - 5ª série e 1º colegial. (G.L.)

É a mudança de postura em relação ao caráter, de formação. Eles vêm para nós sem uma bagagem de limites, de responsabilidade. Nossa grande dificuldade é criar responsabilidade, manter disciplina mínima para o desenvolvimento do trabalho. (H.M.)

Seria de conscientização da família. A família estar conscientizada da necessidade de acompanhamento e de formação. (I.L.)

- O Sistema Educativo

Fala-se muito na escola quando tem que se fazer campanha política. Mas a escola ainda é distante das pessoas que têm poder de decisão, das autoridades. No momento de campanha política coloca-se a escola como prioridade, mas a gente percebe que não é bem assim. (A.A.)

Vou criticar a progressão continuada que dá muito pouca responsabilidade ao aluno, que vem para a escola com o pensamento “Eu não vou aprender porque já passei”. É um ponto falho do Sistema que deveria ser corrigido. (J.R.)

Os professores têm uma carga de trabalho tão grande, muitos têm dupla ou tripla jornada que os impede de estar se formando, se encontrando mais, trocando idéias. Falta espaço. Falta tempo para aproximação desses professores para desenvolver projetos juntos que amenizem um pouco esses problemas. A gente sabe que a indisciplina é um problema social. É possível amenizar o problema. Mas a solução é muito difícil, está muito distante de nós. Nós não temos esse poder imediato. É lógico que é um processo. (A.A.)

Eu gosto muito da união dos professores, da direção da escola que está com a gente em todos os momentos, dando apoio, pena que não é constante, há sempre uma troca de diretor. (M.T.)

- Falta de “cobrança” da Direção e da Coordenação Pedagógica (24%)

Também falta cobrança e acompanhamento por parte dos superiores. (F.D.)

- A submissão às Políticas verticalizadas

Ponto forte é o corpo docente e a união. Ponto fraco é a submissão às leis atuais de ensino que vêm de uma forma verticalizada através das DEs. (E.D.)

Entretanto, no grupo focal, após tomarem contato com esses problemas levantados pela equipe, as pacíficas opiniões pessoais se confrontaram e o embate das diferenças entre os sujeitos do grupo trouxe elementos provocativos de novas reflexões sobre o problema.

F.J. - O problema começou porque a gente começou a sempre jogar a culpa nos outros. Alguém é culpado de alguma coisa. Mas eu acho que grande parcela é responsabilidade nossa, sim. A má formação do professor influencia demais. A gente percebe a formação ruim do professor, a má formação. Acontece o seguinte. Nós temos vários professores que hoje criticam que o aluno não aparece na escola e no fim do ano passa. Só que o professor esquece que é oriundo de um curso vago. Muitos também foram fazer curso vago, também não foram na escola e também passaram e, pior, acho que o aluno que falta à escola faz mal pra ele, o professor que faz um curso mal feito, de fim de semana, de qualquer jeito, faz mal pra uma geração, porque vai dar aula. A gente percebe que quando trabalhamos um conteúdo que gostamos, o trabalhamos com prazer e quase não temos problema de indisciplina tão grande quanto naquele assunto que nós mesmos achamos chato. Tem assunto que é chato. Minha matéria tem assunto que é chato, que eu já venho com o pé atrás, que o aluno não vai entender o assunto porque é complicado. Isso já gera indisciplina porque a gente consegue passar segurança ou insegurança.

Falta de material é... relativo. Porque em muitas escolas particulares que “estão bem na fita” como diz a moçada, é o professor falando com quadro negro e giz. O único material que ele tem a mais é uma apostila. Fora isso ele não tem muita coisa. O laboratório, por exemplo, é de vez em quando que utilizamos, não vamos ficar duas ou três aulas no laboratório fazendo algo que é mais óbvio do que descer pra baixo. Falta de material não é um grande problema. Eu acho que é condição: **professor se preparar melhor**³⁹.

Ao invés de cobrar da família e da sociedade a parte dela, a escola está querendo ser tudo, assumir toda a responsabilidade.

O pai não é mais aquele pai que colocava rédeas no filho. A gente sabe que tem aluno indisciplinado que chega aqui, se ele tem medo do pai, chamamos o pai, ele

³⁹ O negrito foi utilizado para tentar transmitir ao leitor a ênfase posta na fala do professor.

muda alguma coisa. Tem uns (tem pai e mãe que dá em cacho, é igual banana) que não adianta nada nem chamar.

A sociedade também está contribuindo com isso. É a des-va-lo-ri-za-ção da escola, do estudo. Hoje em dia os exemplos, quem são? Os políticos (fazendo falcatruas), o traficante, o trambiqueiro que está bem de vida (passa num baita carrão), nós professores falamos “Estuda que é importante”, aí a gente esquece e fica lamentando com o aluno do salário. Ele fala “Então porque estudar é importante? Olha vocês aí.”

A escola também quer ser tudo. Nós não temos capacidade. Fizemos uma faculdade para ser professor. Me deram um diploma de habilitação em Física. Para mãe eu fui ter depois. Para ser enfermeira eu não tenho, psicóloga também não. Esses dias eu estava assistindo a uma palestra do Içami Tiba. Ele falou bem claro “a escola, na vida do aluno, é passageira, então o professor não tem que ter responsabilidade em educação. Ele tem responsabilidade na formação, no conteúdo. Quem tem que educar o filho é o pai. Porque filho é pra sempre. O pai tem esta responsabilidade.” A escola quer ser tudo e não dá conta de ser nada. Acho que cada um na sua. Professor, professor. Porque acho que a gente já contribui... Mas como a gente... não é bom... a formação não é boa, então a gente tenta ser tudo, ser bonzinho, ser um monte de coisinha... Eu sou um monte de coisinha e ao mesmo tempo não sou nada. Acho que a gente deveria ser mais competente.

F.D.: Não é falta de competência....

F.J.: Falta de competência. (*Diz firmemente*). Falta de saber qual é o papel dele. Qual é o seu papel? Você fez um curso de Geografia, de Física, de Português para quê? Quando te deram um diploma lá pra que era? Pra você dar aulas de Português. Aí eu substituí minha incompetência, minhas falhas, por tentar ir fazendo tudo que vão mandando, porque se eu não encher o saco na escola, ta? Se eu não perturbar, ninguém me perturba. Eu não tenho que ficar na contrapartida, não tenho que dar resposta nenhuma. Eu sou aquela boazinha com aluno, com a direção, com a dirigente, com o secretário de educação. Então, tudo isso vai fazendo o quê? O professor se acomodou. O professor deixou de ser competente, ele quer ser bonzinho.

Em relação à questão da falta de comunicação (apesar de o professor ter se referido, na entrevista, à questão da falha de comunicação professor/aluno, o grupo considerou, principalmente, a falha de comunicação equipe gestora/equipe docente – provavelmente problema que mais incomoda neste momento), o grupo teve mais consenso:

F.J.: A gente sempre fala “Monta um esquema para fluir a comunicação”, só que termina não funcionando na escola, porque você tem que estar comprometido em querer ouvir e entender. Só escutar o outro falando, também, não adianta. Por exemplo, tem o HTPC que é um momento bom pra discussão, para comunicação, a maioria está junto, pelo menos metade. Mas quando está passando um recado, você olha, um está corrigindo prova, outro está conversando, outro está alheio àquilo ali. Os professores se comportam igual ao aluno, daquele que a gente chama a atenção. Se este momento fosse bem proveitoso por todos, pelo menos já teríamos um dia em que boa parte dos professores estaria junta e comunicada sobre aquilo ali e que poderiam passar para os outros. Aí discute, discute um assunto e vem um professor que pergunta alguma coisa que faz duas horas que acabou de falar. O assunto já está morto. Não é problema do tamanho da escola. A escola não é grande, a escola já foi bem maior e não tinha tanta falha de comunicação. O problema é a falta de comprometimento do professor.

F.J.: Outro problema é que a coordenadora começa dez assuntos e não termina nenhum.

Outros professores riem concordando.

F.J.: Começa dez, quinze assuntos tudo ao mesmo tempo. Acho que o pessoal deveria fazer um curso de comunicação e sobre como ser mais objetivo. Também nós, professores, temos um defeito. De repente, você está falando de açúcar, mas eu estava querendo falar do salgado de ontem... e misturo a conversa. Eu também não tenho este discernimento de esperar aquele momento. A gente acaba truncando os assuntos. Às vezes você está com aquela coisa aflita... tá angustiado, quer falar e fala no momento errado. Aí embola tudo quanto é assunto. Então o professor tem que aprender a ouvir e saber filtrar o que está sendo discutido naquele momento. Você já percebeu hoje, nós começamos... a gente tem essa mania... a gente começa a divagar. Daqui a pouco, se você não estivesse sempre retomando o rumo do assunto, a gente estaria lá no salário, na campanha política, entendeu?

F.D.: O que precisa é concluir um assunto. O ponto chave é ter organização.

A falta de comprometimento com o dia-a-dia escolar (e com seus problemas), de orientação sistemática, de “cobrança” e de apoio (inclusive da Diretoria de Ensino) incomoda coletivamente o grupo.

L.S.: E outra coisa, a grande falha que eu vejo na escola é que nós, professores, não somos cobrados de nada. Vamos fazendo o que der pra fazer. Haja vista, hoje, a escola integral. Os professores estão pegando uma batalha tremenda porque se errar, a culpa vai ficar em nós. Nós estamos trabalhando sem uma orientação norteadora do que fazer. Garanto que tem muitos pondo material do seu bolso, tá?, (*Alguns professores assentam com a cabeça, concordando*), quando nós deveríamos cobrar. Se for lá na dirigente ela diz “Não, vocês estão sendo excelentes professores, seu trabalho é interessante”. Nesse momento, sim. Mas se houvesse recurso pra trabalhar... A dirigente já veio falar “Mas não é assim!...” Não é assim como? Qual é a maneira correta? Ninguém quer assumir realmente como deve ser a escola pública.

Uma discrepância explícita foi a questão de os professores, nas entrevistas individuais, consideraram os próprios alunos responsáveis pelo insucesso da aprendizagem...

Nossa escola faz muito bem o seu papel de educar, temos um trabalho muito bom. O ponto fraco seria a indisciplina dos alunos, que a gente ainda sofre esse momento dentro da sala de aula. (I.L.)

O ponto fraco da escola é que os alunos tinham que ser mais ativos, mais participativos. Eles são muito apáticos. Demais. Não sei se é a vida deles. (K.S.)

...o que não aconteceu na discussão do grupo, cujos excertos anteriormente relatados pertencentes ao debate no grupo focal, expressam um desabafo de que, grande parte dos

problemas da escola surgem do sistema – da falta de apoio aos docentes e da situação profissional em que se encontram (descompromisso e má formação).

L.S.: Eu faço o meu trabalho. Acho que está bem feito. Mas acho que deveríamos passar também por uma avaliação do aluno. É interessante a direção ouvir os alunos quanto ao meu trabalho, se é isso que eles querem. O problema é que todo mundo acomodou (o professor, a direção) e o aluno é a maior vítima desse processo.

Esta diferença de opiniões (de mesmos sujeitos) ratifica a importância do grupo no desenvolvimento da consciência coletiva e nos leva a salientar nossa concordância com a consideração de Beiseguel (1980, p. 58) segundo a qual “Quem defende a democratização do ensino não pode recusar, não pode criticar a qualidade do aluno de nossa escola... não podemos mudar a população... precisamos fazer com que a escola passe a responder a essa população.” Neste sentido, não podemos aceitar o sentimento que se sobrepõe na fala de alguns professores de que é o aluno que deve se adequar à escola e não o contrário. Tal sentimento é consequência de uma situação social, econômica, política e cultural que envolve os profissionais da Educação e que só poderá ser transformada através de um processo de formação sério, comprometido e transformador.

1.4.2.4. Nas entrelinhas...

O velho e problemático binômio teoria-prática transparece...

Mesmo inconscientemente, os docentes explicitaram em seu discurso a linha pedagógica predominante da equipe escolar – ressaltadas as devidas (e justas!) exceções. O discurso sugere uma postura condizente com as teorias propagadas nos cursos oferecidos pela SEE, entretanto, subliminarmente, a postura “tradicional”⁴⁰ fica muito clara, muitas vezes até explícita...

G.E.: Esta mesma sociedade que coloca na televisão a propaganda para usar anticoncepcional, para usar camisinha impede da menina usar. Portanto a menina vai ficar grávida e aí nós é que não demos a educação sexual. Mas espera aí. Professor não é educador. Professor é o que? Um transmi (*ao perceber que ia falar uma definição não tão aceita, o professor interrompe a palavra.*). O professor é o quê? Na minha opinião seria transmitir conhecimento, criar conhecimento. Fazer com que

⁴⁰ É importante explicitar que a palavra “tradicional” ora utilizada não tem valor pejorativo. A intenção, aqui, é expor a contraposição de palavras “pensadas para ser ditas” incompatíveis com atitudes implicitamente descritas.

o aluno se torne um cidadão e não dar educação. Porque dar educação precisa de valores familiares e nós não estamos dentro da família.

Apesar de citar, em determinado momento, a necessidade do trabalho individualizado com os alunos, por exemplo, a prática demonstrava uma aula única para todos...

Recebemos os alunos no 1º ano do ensino médio muito defasado, com falta de pré-requisitos. Então fica difícil encontrar um ponto de partida, mas a gente tenta fazer revisão, retomar conteúdos para caminhar, encontrar este ponto de partida. (A.A.)

Escola descontextualizada da realidade do aluno...

Às vezes é muito difícil lidar com esses alunos: problemas que trazem para cá. Principalmente no período da tarde eu observo. Problemas de disciplina, de comportamento. Você chama o pai, mas na maioria das vezes eles nem se dão conta de que seus filhos estão tão fora da realidade, tão fora do contexto escolar em termos de princípios básicos de educação. Por exemplo, eu já enfrentei problemas de alunos que vêm aqui passar o tempo. Você vai explicar que aqui não é lugar pra isso e eles respondem como se fosse para qualquer um. Então eles não sabem exatamente o que é uma escola e, pelo que percebi de alguns pais que foram chamados na minha frente, nem eles. (B.A.)

Ao invés de estimular a aprendizagem através de metodologias que transformem o aluno num aprendiz ativo, a escola tem que convencê-lo de.

A escola deve combater essa cultura social em relação à escola pública e convencer o aluno a ele se dispor a aprender. (D.C.)

A linha pedagógica explícita...

O tipo de formação que a escola está oferecendo aos alunos atualmente é a formação padrão, utilizando livros, lousa, com pouca interatividade entre professores e alunos. Apesar de haver algumas atividades e projetos que provocam a interatividade, são poucos. (O.S.)

É normal que toda escola e toda sala tenha quatro, cinco aluno problemático, mas a gente consegue dominar. (C.C.)

O ensino baseado no decorar...

O aluno tem muita dificuldade em transferir conhecimento, esquece os conceitos que lhe foram dados desde a 1ª até a 8ª série. (N.V.)

O imobilismo...

Para quem tem acesso à Internet os dados vêm muito fácil, não tem muito esforço. Quando o aluno vem para sala de aula, tem que se locomover até aqui, sentar na carteira, prestar atenção. Tem que ficar quieto, ficar em silêncio. Isso o desmotiva. Eu ainda não achei o motivo. Isso causa a indisciplina por causa desse desinteresse e aí vai virando uma bola de neve. O que causa o desinteresse dos professores é o comodismo “Eu já tenho pronto, para que vou fazer isso? Ah, vai ser tudo a mesma coisa. É tudo igual todo ano. É a mesma bagunça, os mesmos alunos, nada vai mudar”. (O.S.)

A ilusão de que a escola ainda é o que salvará o aluno da ignorância ou o elevará de nível social...

Ele não vem para escola como uma das principais possibilidades que está tendo para mudar a condição social, a condição de vida dele. (D.C.)

Nas falas, nas posturas e no trabalho desenvolvido na escola ficou explícita a busca constante – algumas vezes desesperadora e angustiante - de se manter o status, a “qualidade” que a escola tinha anos atrás na época do exame de admissão não mais existente. Entretanto, os professores, às vezes, não estabelecem ligação entre o grau da seleção de anos atrás, da história de vida e das condições econômicas da clientela então atendida, e acabam exigindo demasiadamente de si próprios e de seus pares a volta “qualidade perdida”, não a adequação da escola e do trabalho pedagógico à sociedade atual à qual a escola serve.

Hoje, sua (da escola) clientela é um pouco diferente do passado quando freqüentava uma elite econômica muito grande aqui. Hoje a clientela que freqüenta aqui é de média a baixa e temos alunos de todas as regiões da cidade. (G.E.)

Temos uma clientela totalmente diversificada, uma vez que não temos comunidade, porque, além de ser central é um bairro antigo e, todos aqueles que moram na vizinhança já passaram por aqui que, naquela época tinha uma determinada estrutura

social. Hoje nós contamos com uma clientela média-baixa no período da manhã no Ensino Médio. No período da tarde, no Ensino Fundamental, contamos com uma camada totalmente necessitada, menos favorecida e temos à noite nosso aluno trabalhador. (J.R.)

À tarde, 80% é da área rural. A gente encontra uma diferenciação bastante grande da turma da manhã e da turma da tarde em relação ao tipo de conhecimento de vida que trazem. (M.T.)

Poucos, cerca de 20% sentem ser o peso do Sistema o maior responsável pela baixa qualidade do ensino, o que muitas vezes impede - dentro das atuais situações impostas - a autonomia da equipe escolar na elevação da qualidade do ensino, apesar das tentativas dos profissionais:

G.E.: É mais fácil o governo impor e o professor seguir essa posição. Faça. Fazendo o que sempre fez não se precisa estudar. Aí vem o que o governo te impõe. O governo te impõe uma regra, te impõe uma conduta, o governo te impõe um plano. E aí o que acontece? É mais fácil, é mais cômodo. *(O professor tira o microfone e diz que pode até desligar o gravador, abaixa o volume da voz, mas não interrompe a fala)*. Eu vou explicar sobre a Teia, o que eu escutei da Dirigente. A Dirigente disse assim “É, vocês de Geografia e História vai ser complicado ter outra Teia, ninguém quer dar a Teia pra vocês!” Mas por quê? “Vocês questionam demais!”

P.P.: Não pode questionar. Tem que ser burrinho.

Acredito que a maioria está envolvida nesta busca, mas o Sistema não te dá espaço para isso. Tanto a questão do horário quanto do financeiro. Quando, há dez anos, eu recebia o que recebo hoje, tinha condições de ter alguém para cuidar do trabalho doméstico, hoje não tenho. O tempo que disponibilizava para pensar nas questões da escola, para formação, hoje não tenho. A questão da carga horária, do número de aulas que temos hoje. Antes minha disciplina tinha três aulas semanais por série, hoje tem só duas. Aumenta o trabalho – número de salas, de trabalhos a corrigir, a parte burocrática. (D.C.)

Há muita vontade, há muita boa vontade de se resolver problemas numa escola quando pega a equipe escolar, o problema é que isso não depende só da equipe escolar, depende de verbas, depende de posturas políticas e outras variáveis. (E.D.)

P.P.: Para mim, a formação contínua é realmente o crescimento do professor, é ele querer. Porque este grupo de estudo como foi dito aqui, ele funciona. O professor, quando quer tem compromisso. Tem compromisso de vir. Independente de diretor,

de coordenador. Foi o que eu falei na minha fala antes sobre coordenador, diretor e diretoria de ensino. Tem que esquecer esse povo e fazer.

Dessa forma, numa tensão permanente entre o desejável e o possível, o conflito se torna uma constante na profissão professor. Em diversos momentos o docente se contradiz, percebe a contradição, procura justificar-se e admite conscientemente viver dilemas muito difíceis de serem resolvidos, dilemas próprios do trabalho com a formação do ser humano e trazidos também pelo contínuo embate da teoria que o docente traz no discurso, suas práticas pedagógicas e atitudes desenvolvidas em sala de aula.

Esse conflito se revelou nas diversas áreas da profissão – aprendizagem discente, conteúdo a ser trabalhado, metodologia a ser empregada, seus próprios conhecimentos técnicos... gerando uma angústia cujo paradoxo constante no processo educacional poucos conseguem superar.

O tipo de educação mais adequado para os alunos da escola - Teria que desvincular os blocos de matéria, fazer trabalho interdisciplinar a fim de prepará-los para a vida. (Não para o vestibular, como você tinha dito antes?) É, eu me deparo com isso aí. E os concursos? (K.S.)

Apesar de todas as dificuldades que enfrentam e apesar de explicitar no início da entrevista a importância da constante formação docente, alguns professores resistem em reconhecer sua própria necessidade de formação.

Quando questionados sobre os maiores problemas que a escola enfrenta em relação ao trabalho com os alunos, sugeriu-se que “Os professores podiam fazer uma atualização (em termos de técnicas e conteúdos, vendo o que mais é necessário para o aluno nesse momento), mudar sua postura”, achando que isso melhoraria a aprendizagem dos alunos, entretanto não se colocaram como um dos profissionais que necessitaria de tal atualização apesar de apresentar dificuldade no desenvolvimento de relações amistosas com os alunos e de metodologias proporcionadoras de um alto grau de aprendizagem na turma, principalmente quando o trabalho é com o Ensino Fundamental sendo, inclusive, um dos quais afirma não fazer os cursos de atualização proporcionados pela SEE (observação cotidiana da pesquisadora-gestora).

Outros professores, no entanto, suspeitaram que a falta de interesse dos alunos poderia estar relacionada ao trabalho do professor.

Um dos maiores problemas que enfrento em relação à aprendizagem dos alunos é a falta de interesse deles. Acho que eu teria que estar mudando o modo de agir com cada aluno. (C.C.)

Questionados acerca do que é preciso, no que diz respeito ao trabalho da equipe escolar para elevar a qualidade do ensino ministrado na unidade, 65% dos professores apontaram o trabalho uníssono e o comprometimento de toda a equipe⁴¹ (professores, direção, coordenação pedagógica, funcionários) com o desenvolvimento dos alunos.

Uma aproximação. Uma melhor comunicação. Quando se fala em aproximação, em comunicação, nós falamos em vivência dos problemas. O problema do professor tem que ser também um problema da direção. O problema do professor em sala de aula em relação ao seu trabalho pedagógico tem que ser também da coordenação pedagógica, da direção da escola. A aproximação é muito importante. (A.A.)

A qualidade da escola depende desde o servente. Depende de todos. Devíamos fazer reuniões juntos, cada um fazer sua obrigação. Professor, inspetor de aluno, servente, um estar ajudando o outro porque sem o coletivo não existe união para uma educação melhor porque tem apoio de todo lado. Se você chega na sala de aula e ela está suja já começa a indisciplina. (C.C.)

Todos da escola devem ter o mesmo objetivo, pensar na formação dos seus alunos. Todos juntos. Acredito que o trabalho do professor deva ser supervisionado, principalmente o daquele que não tem compromisso com a escola. (F.D.)

Uma única professora citou, em todo o decorrer das entrevistas, a presença e importância do Projeto Pedagógico da escola.

Para elevar a qualidade, todos os profissionais devem estar trabalhando de acordo com o Projeto Pedagógico da escola. (N.V.)

O sentimento de conforto que fica, no entanto, está na percepção de que, ao menos nesta escola, não há docentes que se demitiram de sua função educativa (continuando no cargo). Mesmo cheios de conflitos, contradições, dúvidas e angústias os docentes

⁴¹ As porcentagens dos apontamentos realizados pelos docentes não serão somadas por cada professor poder apresentar mais de uma sugestão.

procuram caminhos. Apesar das mágoas em relação ao tratamento que recebem da sociedade, das instituições paralelas e do Governo procuram fazer o melhor, se debatendo em busca, se não da solução certa, ao menos da melhor forma de fazer o ensino dar certo da forma que atualmente lhes é possível.

Problemas de indisciplina, problemas pedagógicos que enfrentamos e conseguimos superar alguns. Os problemas são tantos que não conseguimos sanar todos, mas enfrentamos assim mesmo e conseguimos sanar alguns deles. (A.A.)

E o sonho e a luta ainda existem e insistem...

Na verdade, para mim, a escola não enfrenta problemas com os alunos. Dentro do que nós temos, desempenhamos. Pode ser que falte alguma coisa – computadores, livros. Mas isso não é tudo, posso trabalhar de outra maneira o meu aluno. Então, não vejo isso como problema. Lógico que eu queria mais recursos, mas procuro me adequar dentro daquilo que tenho. (L.S.)

1.4.2.5. Sintomas...

Grande parte dos “problemas” apresentados pelos docentes como problemas (tanto relacionados com a equipe escolar quanto com os alunos), antes de serem problemas são sintomas de Políticas Públicas não voltadas verdadeiramente para a comunidade educativa e seus conflitos, de Programas Educacionais mais com fins políticos partidários do que com preocupações de mudanças efetivas a médio e longo prazo.

Não é problema da escola. Eles já vêm com problema e na escola eles querem descarregar. (C.C.)

Intencionando detectar até que ponto vão os dilemas e como os professores percebem e entendem a influência deste tipo de política em seus projetos e ações, esta foi uma das questões propostas para debate no grupo focal: Quais as causas dos problemas apresentados pelos professores nas entrevistas?

Infelizmente, o professor culpa os próprios professores e a sociedade em geral (nenhuma instituição ou grupo em especial). Poucos têm a percepção do conjunto e de que suas realidades pessoais, coletivas, históricas são conseqüências de uma política maior...

G.E.: Eu levantei, dentro do meu conhecimento, duas causas. Eu dei o nome à primeira de causa social-política-econômica e a segunda causa, fim da valorização. A primeira causa é o fim do professor. O professor, vamos dizer assim, não está apto a trabalhar porque o sistema é inoperante ao professor. O sistema social, político, educacional vigente hoje no mundo impede que ele trabalhe. (*Exemplifique...*) Por exemplo, o professor determina o processo educacional buscando a valorização do aluno, interagindo pra que ele construa um conhecimento a partir de sua própria cidadania, mas... ao mesmo tempo, o próprio sistema valoriza o negativo, a barbárie social, dá ênfase ao negativo. Então o professor seria o lado oposto do sistema operante hoje. Eu digo sempre que nós remamos contra o sistema, porque enquanto lutamos para que o aluno tenha família, educação, tenha um nível social de cidadania construindo um processo educacional para que ELE se torne cidadão, nós temos sistemas de governo que mostram o contrário, mostram a corrupção, a desvalorização social e, principalmente, o fim da sociedade. Uma sociedade corruptível e passiva, que vê e fecha os olhos.

Moderadora: Dessa forma, ou os professores estão perdendo tempo ou é necessário fazer algo.

G.E.: Veja bem, aí entra no segundo esquema. Por quê? Se o professor está lutando contra a desvalorização, ele fica desmotivado... e acaba entrando no jogo político... deixando a valorização, deixando o “eu”, ele entra na faculdade, numa faculdade “tampa-buraco”. Ele entra na faculdade e termina a faculdade no tapa.

Moderadora: Então ele deixa de lutar?

G.E.: Perfeitamente. É isso daí. Nós, hoje, somos frutos de um sistema.

Moderadora: O professor foi engolido pelo sistema?

G.E.: Perfeitamente.

P.P.: Eu não.

Confusão de falas e risos.

G.E.: A causa de todo o problema, então, é a falta de valorização da sociedade e diretamente do professor. Você tem dois problemas. Um é o professor que não se auto-valoriza. E também a sociedade que coloca a escola como subproduto. Desculpa falar isso, mas hoje escola não é importante. O que importa é indústria, o que importa é o capital.

Moderadora: E por que a escola não é importante?

L.S.: Não. É pra nós.

G.E.: Não. É pra nós. Pra mim. Isso aqui é meu trabalho. Mas para o sistema econômico a escola não é importante porque aluno inteligente não vota em corrupto, aluno inteligente não aceita multinacional dominando, aluno inteligente não aceita emissora de televisão criando presidente. Então nós lutamos contra o sistema econômico hoje. Professor austero, professor que trabalha, professor que dinamiza uma disciplina luta contra o sistema econômico mundial porque o sistema econômico mundial não aceita aluno inteligente.

Apesar de consciente de todos os seus problemas e disposto a lutar – e já lutando no dia-a-dia com seu trabalho comprometido – encontramos nas palavras deste professor a tradução mais explícita do que muitos autores tentaram descrever:

É impossível ser professor hoje e não ser idealista, já que a realidade é tão ingrata, porém... se não acreditarmos que é possível, que nem tudo está perdido, jamais podemos ser professor, pois, “Não plantamos eucaliptos, mas sim, carvalhos”.

Buscando sempre me superar e proporcionar um aprendizado de qualidade aos meus alunos, este ano, estou intensificando atividades que promovam uma participação mais ativa e consistente dos alunos na produção do seu próprio conhecimento. Estou

na maior expectativa, já que, apesar de não ser novidade, é uma tentativa nova em praticar parte de tanta teoria.

Quanto ao relacionamento com os alunos, busco estar sempre aberta ao diálogo, à amizade, percebendo que estes sentimentos são bases que sustentam o aprendizado. Fico sempre emocionada quando vejo, sinto, ou fico sabendo do sucesso dos meus alunos... grandes carvalhos, frondosos, exuberantes, embelezando nosso mundo...

Quanto ao relacionamento com a equipe escolar, primo pelo profissionalismo e pela ética como base para um ambiente amigável, saudável, tranquilo para o desenvolvimento do meu trabalho e conseqüentemente, a união, a amizade, a “grande família”!

(D.C.)

Esse quadro complexo - tão singular e tão plural, tão específico e tão generalizável – tem razão de ser em função do constante duelo interno entre o profissional educador e o profissional “funcionarizado” pelas Políticas Públicas Educacionais das últimas décadas.

Mais que conhecer a estrutura e a política da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, para se compreender a fala (mágoas, revoltas e paradoxos vividos) dos professores da rede paulista de educação, é imprescindível estar envolvido no dia-a-dia desses profissionais. Entretanto, para dar aos leitores um ponto de partida para o entendimento do dizer docente - para que sejam capazes de trilhar seus próprios caminhos conclusivos e delinearem o contexto do grupo docente entrevistado -, trazemos, no próximo capítulo, um esboço da organização administrativa da SEE e dos programas educacionais presentes nos dizeres de seus profissionais, sujeitos desta pesquisa.

CAPÍTULO II

Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e seus programas de formação

O Estado de São Paulo, dentro do contexto nacional, possui características bastante peculiares, principalmente no que diz respeito ao gigantismo de sua rede pública de Educação.

Segundo o Boletim de Acompanhamento de Pessoal de abril de 2003 do CIESEESP

Com 37.774.895 habitantes distribuídos em 645 municípios, o Estado concentra 22,3% da população brasileira, ou seja, de cada 5 brasileiros, um reside em São Paulo. Esse número é superior à população da maioria dos países da América do Sul e de vários países europeus como Portugal, Suíça, Suécia e Áustria. Do contingente paulista, 10.975.639 constituem a população escolar atendida nas diferentes redes de ensino básico, dentre as quais, a da SEE que se responsabiliza pela formação de 5.688.586 estudantes (52,6%) e conta com 196.915 docentes.

Segundo *site* oficial, atualmente, a SEE “mantém 5.949 estabelecimentos de ensino e 68.118 salas de aula com a perspectiva de expansão desse universo para atendimento integral à demanda”.

A organização de uma rede tão extensa requer a divisão desta em áreas administrativas menores, gestoras do processo educacional em sua respectiva região – Diretorias de Ensino - as quais possuem, em seu organograma administrativo, um Dirigente Regional (cujo ocupante de cargo é indicado pelo Governador do Estado) e equipes de Supervisores de Ensino (cargos efetivos concursados) e de Assistentes Técnico-Pedagógicos⁴² das Oficinas Pedagógicas e dos Núcleos Regionais de Tecnologia Educacional, responsáveis diretos pelo acompanhamento do trabalho das escolas.

⁴² Professores das diversas disciplinas do currículo indicados pelo Dirigente Regional que recebem formação para orientar e acompanhar o trabalho pedagógico dos docentes da DE.

2.1. Organização do Ensino na Rede Estadual

As escolas públicas do estado de São Paulo, de acordo com as Normas Regimentais para as Escolas Estaduais (Parecer CEE 67/98) podem oferecer:

NÍVEIS E MODALIDADES DE ENSINO NA REDE ESTADUAL				
Nível / Modalidade		Organização	Duração	Regime
Ensino Fundamental	Ciclo I (1a a 4a)	Anual	4 anos	Progressão continuada no ciclo
	Ciclo II (5a a 8a)	Anual (1)	4 anos	
Ensino Médio		Anual (1)	3 anos	Progressão Parcial
Educação de Jovens e Adultos (Presencial)	Curso Supletivo - Ciclo II	Semestral ou Anual	2 anos	Progressão Continuada
	Curso Supletivo - Ensino Médio	Semestral ou Anual	1 ano e meio	Progressão Parcial
Educação Especial (2)	Def. Auditiva Def. Física Def. Mental Def. Visual	Variável	Variável	Variável
Educação Profissional Níveis: básico e técnico	Habilitação profissional	Anual, Semestral ou Modular	Variável e de acordo com normas específicas	Admitida a progressão parcial
	Qualificação Profissional			

(1) Com possibilidade de organização semestral.

(2) Organizado de acordo com normas específicas, observadas a natureza e o grau das necessidades especiais.

Fonte: SÃO PAULO (1998, p. 15)

A. Ensino Fundamental

Organizado em dois ciclos: Ciclo I (da 1ª a 4ª série) e Ciclo II (de 5ª a 8ª série).

Dentro dos ciclos do Ensino Fundamental, a forma de evolução escolar do aluno é de progressão continuada, regime de organização escolar previsto na LDB e instituído, em São Paulo, pela Deliberação CEE no 9/97. (SÃO PAULO, 1998, p. 14)⁴³

⁴³ Adiante apresentada mais detalhadamente.

A rede estadual responde, segundo o Censo Demográfico 2000⁴⁴, por 54,8% da matrícula total do Ensino Fundamental – 40,4% do Ciclo I e 69,7% do Ciclo II – e 84,8% do atendimento para o Ensino Médio.

B. Ensino Médio

Estrutura-se em 3 anos, com duração mínima de 2.400 horas, sendo que, a critério da escola, pode ser organizado um ciclo básico das duas primeiras séries.

Diferentemente do Ensino Fundamental, no Ensino Médio é adotado o regime de progressão parcial⁴⁵. Deste modo, o aluno que não obteve êxito em até 3 componentes curriculares poderá ser matriculado em série subsequente, cursando concomitantemente esses componentes, com frequência regular ou sob a forma de orientação de estudos. (SÃO PAULO, 1998, p. 14)

Ainda segundo o Censo Demográfico 2000, em 2002, a cada 100 alunos matriculados no Ensino Médio, 85 estavam freqüentando a rede pública estadual.

C. Educação de Jovens e Adultos

Este Curso Supletivo é organizado para atender demanda tanto para o Ensino Fundamental quanto para o ensino Médio.

Correspondendo ao ciclo II do Ensino Fundamental, funciona em regime de progressão continuada, possui duração de dois anos letivos e 1.600 horas. Quando equivalente ao Ensino Médio, presencial ou a distância⁴⁶, tem duração de um ano letivo e meio e de 1.200 horas.

D. Educação Profissional de nível técnico

Com duração variável (dependendo da natureza da habilitação), a Educação Profissional de nível técnico é oferecida de forma seqüencial ao Ensino Médio e também, de acordo com o *site* oficial da SEE, “por meio do Programa Profissão, em parceria com o

⁴⁴ Boletim Informativo nº 4, setembro/2002, do CIESEESP.

⁴⁵ Os professores, em sua fala, consideram simplesmente DP.

⁴⁶ O ensino supletivo a distância é oferecido através do Telecurso 2000 e dos Centros Estaduais de Educação Supletiva.

SENAI, SENAC, Centro Federal de Educação Tecnológica e Centro Paula Souza, destinado aos concluintes da escola básica da rede estadual com o objetivo de garantir melhores condições de acesso ao primeiro emprego”.

E. Educação Especial

Segundo SÃO PAULO (1998, p. 15) a Educação Especial, “ministrada a partir de princípios da educação inclusiva”, atende alunos portadores de necessidades especiais, “desde a educação infantil até os níveis mais elevados de ensino com apoio específico e em classes especiais, quando for o caso”.

2.2. Política Educacional da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo⁴⁷

A SEE/SP vem, ano após ano, implementando “medidas pedagógicas” (Programas e Projetos) diversas tais como: Reorganização da Rede, Flexibilização Curricular, Classes de Aceleração, Recuperação Contínua, Projeto Escola Pública nas Férias, Capacitação de Professores, Avaliação do Rendimento Escolar, Programa Fazendo Escola, Programa Comunidade Presente, PAI (Programa de Alfabetização e Inclusão) – voltadas, segundo site oficial, para a correção de distorções detectadas na rede.

Entretanto, são essas mesmas mudanças (mesmo que nem todas se efetivem nas escolas) que o professor considera (a política da SEE, em suas linhas gerais), as grandes responsáveis pela situação em que a escola se encontra. O professor vê a realidade, convive com os fatos, sente... mas não sabe exatamente transferir em palavras suas impressões e conclusões...

Grande discussão. Vários professores querem se manifestar ao mesmo tempo. L.S. retoma a palavra que tinha sido interrompida (a moderadora interveio para que ele pudesse completar seu raciocínio interrompido).

L.S.: Pegando o gancho da professora, eu havia falado o ano passado que eu não queria mais dar aulas de DP. Por quê? Se o aluno ficou de DP de outro professor que tem critérios de avaliação completamente diferente dos meus, como eu vou “resgatar” um aluno que eu não vejo problema? Eu acho errado o critério da escola e da Secretaria de Educação quanto ao contrato do professor e acho que nós deveríamos ficar numa escola, no máximo por 5 anos, mas desde que tivéssemos escolas adequadas pra gente.

Moderadora: Por que no máximo cinco anos?

L.S.: Porque ficar ali vai se tornando um vício, o professor se acomoda. Eu estou falando eu também, a gente vai querendo serviço o mínimo possível. Eu também,

⁴⁷ Políticas e Programas citados pelos professores.

infelizmente, estou me vendo entrando no esquema. Não tem jeito. Vou cobrar meu aluno, vou, mas vamos nos acomodando. Acho também que deveríamos trabalhar interdisciplinarmente, como F.J. falou. Eu faço o meu trabalho, acho que está bem feito. Acho que deveríamos passar também por uma avaliação do aluno. É interessante a direção ouvir os alunos quanto ao meu trabalho, se é isso que eles querem. Então, quer dizer que todo mundo acomodou (o professor, a direção) e o aluno é a maior vítima desse processo. “Ah, aquele professor não cobra nada, eu também vou ser professor e não vou cobrar nada.” Cria-se um círculo vicioso. E sou radicalmente contra o processo de admissão dos professores do Estado. O Estado vai colocando professores sem saber o devido conhecimento dele e ele vai trabalhando.

O professor demonstra vontade de continuar, mas insegurança. Começa a expor suas idéias jogadas. E outro professor remota sua fala.

K.S.: Todo mundo esquece a questão de dinheiro. De pagar bem.

G.E.: E de cobrança. Tem que haver cobrança.

F.J.: Só melhora em termos de dinheiro o dia em que a profissão for bem paga. Aí as pessoas vão querer fazer cursos porque é uma profissão rendosa e vai ser disputado para entrar aqui. Enquanto for este balaio de gato, as portas da esperança abertas, não vai melhorar, pode pagar o que pagar, gente.

“As políticas” são problemas...

Eu acredito que a maioria dos professores está envolvida na busca da elevação da qualidade da educação oferecida aqui, mas o sistema não te dá espaço pra isso. Tanto a questão do horário quanto do financeiro. Quando, há dez anos eu recebia o que recebo hoje, eu tinha condições de alguém cuidar do trabalho doméstico, hoje eu não tenho. O tempo que eu disponibilizava para pensar nas questões da escola, para formação, hoje eu não tenho. A questão da carga horária, do número de aulas que nós temos hoje. Antes eu tinha três aulas semanais, hoje eu tenho só duas. Aumenta o trabalho – número de salas, de trabalhos a corrigir, a parte burocrática. (D.C.)

Não adianta culpar e sobrecarregar o pobre do coordenador pedagógico. O problema está no sistema. Aumentar o número de HTPC, o número de aulas da disciplina. Outro dia você estava falando das funções do coordenador. Oitenta por cento é burocrática, não pedagógica – fica cuidando da frequência do aluno, da nota que ele tirou, do pai. O pedagógico – o que esse menino sabe, o que nós vamos fazer com ele, raramente se trabalha. Pelo tamanho da escola, deveria comportar mais coordenadores pedagógicos. Deveria haver um coordenador pedagógico pra cada dez, doze salas, é razoável. (D.C.)

Eu acho que seria importante ter um programa de formação contínua na escola, desde que o professor se comprometa a tal. Se você observar, nós temos um espaço no HTPC, mas se eu não tiver vontade, se eu achar que nada vale a pena, que tudo é baboseira, não vai adiantar nada. Primeiro a gente tem que estar com vontade e ver que “perder tempo” contribui como agente facilitador em minha sala de aula. Se eu me estresso pra dar um assunto, às vezes se eu discutir com um colega, preparar alguma coisa, até resolver um exercício – uns resolvem de um jeito, outro de outro – a minha aula vai ficar muito mais leve, menos cansativa. Tem que haver, primeiro, esta consciência. Como fazer pra desenvolver essa consciência em quem não a tem? Só operando milagre. (risos) Às vezes eu até fico triste olhando os colegas, a falta de comprometimento, vontade de estar fazendo alguma coisa, ele fala “Ah, pro que eu

estou ganhando ta bom, o aluno não quer nada, eu vou deixar.” Essa falta de comprometimento eu não sei se mudaria nas pessoas, acho que vem um pouco da formação da gente como indivíduo. E como não existe punição, “eu continuo aqui, mau ou bom” isso atrapalha. A gente vê um professor na escola particular que trabalha de um jeito lá (tudo bem que ele tem mais recursos, é diferente) chega aqui ele não faz nada. Existem duas pessoas? Não. Não existe cobrança. No Estado, infelizmente, cada um faz o que quer do jeito que bem entende. E é cômodo o professor falar “Ah, eu não sei fazer. Eu não posso. Eu nunca posso nada.” Tem gente que toma a frente e os outros acham que a gente gosta disso. Não é que eu gosto, mas se o grupo está precisando da minha ajuda eu vou lá e tento fazer o que eu posso dentro daquele assunto. Estar colaborando. E tem colegas que não têm este espírito de colaboração. Por isso eu acho difícil estar mudando, o sistema dificulta. O diretor não tem poder nenhum, infelizmente, frente ao professor. Se o professor tiver vergonha na cara, ele muda e ainda agradece pelo “toque”, tem uns que reclamam. (F.J.)

G.E.: Eu quero finalizar minha fala pela sua pergunta em relação à causa dos problemas que você passou sobre a nossa escola. Resumindo tudo o que eu falei, a causa direta é a falta da continuidade do sistema educacional quando entra um governo... isso é muito sério... Mudanças vêm acontecendo de governo em governo, de sistema em sistema, um mesmo partido criando novas mudanças muito rápidas e a gente nota que são mudanças meramente políticas. Nós não estamos preparados para esta mudança radical, direta, de esquecer tudo, apagar e começar de novo. Como vem acontecendo nos últimos dezesseis, dezessete anos. Eu digo dezesseis, dezessete anos porque eu tenho dezessete anos de Magistério e é uma mudança atrás da outra. Eu fui num Congresso e lá foi colocado que a Escola em tempo Integral é uma tendência mundial, só que isso vem da LDB de 96, no papel, e colocou em prática agora. Isso já deveria estar sendo amadurecido nas escolas por dez anos e jogam nas nossas mãos, de repente, agora. Então, a causa dos problemas da nossa escola Manoel Bento da Cruz, é a falta de continuidade. Nós sofremos muito. É muita lei. Cada hora é um teórico, vai mudando, mudando, mudando e muitos colegas não estão preparados. Institui-se o construtivismo, depois muda, depois muda de novo, depois escola integral... Na minha faculdade, por exemplo, eu não aprendi nada disso, vou ser sincero. Talvez minha faculdade tenha sido um curso vago, mas *(falou com um pouco de insegurança, como que escolhendo as palavras)* eu aprendi a dar aulas e o Estado me avaliou por isso. Por isso é que eu concordo com o L.S. eu acho que nós devíamos ser avaliados pelo que nós somos e pelo que nós fazemos.

2.2.1. Provimento de cargo de diretor de escola

Eu gosto muito da união dos professores, da direção da escola que está com a gente em todos os momentos, dando apoio, pena que não é constante, há sempre uma troca de diretor. (M.T.)

O provimento de cargo de Diretor de Escola da Rede Pública Estadual é realizado por concurso público em nível de estado.

Desta forma, conforme a ordem de classificação da prova e dos títulos, é realizada a escolha da sede do cargo do concursado.

Pelo fato de a escolha ser a nível estadual, respeitando-se a ordem de classificação, muito comumente um candidato escolhe um cargo pertencente a uma Diretoria de Ensino distante de sua residência e, por necessidade natural, busca conseguir um cargo (mesmo que em caráter de substituição) mais próximo de sua cidade de origem e residência, o que causa uma rotatividade extremamente grande de diretores nas escolas, deixando-as sem uma efetiva direção (o diretor substituto – bem como toda a equipe - tem consciência da transitoriedade de sua situação) até que, através do concurso de remoção, cada diretor estabeleça-se na DE desejada.

Normalmente o diretor substituto não altera o professor designado vice-diretor, uma vez que é ele o vínculo que a escola pode manter com a estabilidade já existente e este vice-diretor procura se adaptar ao novo diretor que chegou (cada pessoa tem suas idéias próprias, suas convicções, seu “jeito” de trabalhar, que o auxiliar procura entender e seguir), o que impede (ou, no mínimo, dificulta) a efetivação do desenvolvimento de projetos a médio e longo prazo que realmente alterem significativamente problemas mais sérios da unidade escolar.

2.2.2. Progressão Continuada

Em 1997, o Conselho Estadual de Educação de São Paulo responsável pelas normas do sistema de ensino, como uma das formas de garantir a permanência de todos os segmentos da população na escola, instituiu a progressão continuada na forma de ciclos para o Ensino Fundamental de todas as redes de ensino e a SEE adotou esse regime no Ensino Fundamental, regular ou supletivo, a partir de 1998.

A Secretaria de Estado da Educação, com o intuito de diminuir a defasagem idade-série e, assim, garantir a permanência do aluno na escola e o fluxo escolar, implementou a organização em ciclos e o sistema de progressão continuada tal como propõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e instituiu programas de aceleração da aprendizagem, reclassificação de alunos, avaliação continuada e recuperação intensiva e paralela. (INSTRUÇÃO CONJUNTA, 1998, p. 42)

O Ensino Fundamental foi, dessa forma, reorganizado em dois ciclos (como exposto anteriormente) dentro dos quais os alunos podem progredir continuamente (da 1ª até a 4ª série e da 5ª até a 8ª série), sem interrupções, sem reprovações (com exceção de situações em que haja excesso de faltas). “Ao final da 4ª e da 8ª série, caso não atinjam os patamares de conhecimento e habilidades desejáveis, ficarão retidos por um ano, para recuperação e reforço das lacunas de aprendizagem do ciclo.” (INSTRUÇÃO CONJUNTA, 1998, p. 18)

A progressão continuada implica acompanhamento contínuo da aprendizagem e tem no processo de reforço e recuperação um recurso básico para sanar dificuldades e defasagens. É diferente da promoção automática, que é entendida como mecanismo em que o aluno vai sendo promovido independentemente de ser submetido a processo continuado de avaliação, com reforço e recuperação da aprendizagem, quando necessário. (SÃO PAULO, 1998, p. 14)

O maior entrave para a produção do resultado esperado foi (e ainda é) o grande problema sempre existente na grande maioria das implementações verticais...

As novas políticas vieram atualizar e tornar mais evidente uma velha tendência, que é a formulação de políticas e planos de capacitação docente sem participação dos professores e até sem conhecimento da situação destes, que não são convidados nem sequer aos eventos em que se discute o tema docente e o da capacitação docente em particular. Em nível nacional e internacional, os decididores de políticas, os burocratas, os técnicos, falamos sobre os professores e imaginamos e decidimos o que eles querem e o que necessitam aprender, e pode não haver um único professor de classe presente. (TORRES, 1998, p.181)

Ao ser questionado sobre os pontos fortes da escola, o professor esboça um sorriso de satisfação. É difícil, pois nossa escola tem muitos pontos fortes, mas eu acho que a participação de alunos e professores, todas as vezes que a Direção propõe, todos arregalam as mangas. Todos os nossos projetos têm tido muita consistência no reflexo do desenvolvimento do nosso aluno. Eu vou criticar a Progressão Continuada que dá muito pouca responsabilidade ao aluno que vem para a escola com o pensamento “Eu não vou aprender porque eu já passei”. É um ponto falho do Sistema que deveria ser corrigido. Aqui na escola, eu acho que a escola melhorou muito este ano, há pontos obscuros no passado, mas não agora (sorriso de satisfação). (J.R.)

L.S.: Eu quero só completar. Minha preocupação de quando comecei o Magistério. Não era aquilo deslumbrante que eu pensei que fosse. Mas já estava na chuva, não tinha toalha...

Moderadora: O que você pensou que fosse?

L.S.: Que nós tivéssemos aquele aluno que queria aprender, que eu fosse ensinar tudo o que eu sabia, que pudesse desenvolver experiências, outras coisas. Mas aí a escola começou a inserir outros fatos...

Moderadora: A escola começou a inserir outras coisas...?

L.S.: Outros projetos... por exemplo, eu tenho que tratar o aluno com amor para que ele desenvolva alguma coisa. Na verdade, isso não é o conteúdo. O amor, se ele já tiver, ele vai ter o resto da vida dele, deve vir de casa. E outros projetos aí. E a gente vai... e foi entrando, foi entrando. Antigamente, nós tínhamos quarenta e quatro aulas dadas em sala, dávamos conta do recado e o conteúdo era outro. Para a instituição estatal que conduz a educação, é fazer de conta, não é cobrar. Não é cobrar. O aluno com nota vermelha, ele passa. Então, nosso papel de professor também está sendo ridículo... É. E eu confesso que eu entrei também...

O professor demonstra vontade de continuar, mas aparenta insegurança e até medo de expor suas idéias diante do grupo. E não sabe o que falar.

No nosso entendimento, o sistema de avaliação denominado progressão continuada na rede estadual de ensino, tal como vem sendo realizado, resulta na simples “aprovação automática” dos alunos; ou seja, muitos alunos vêm sendo promovidos aos ciclos seguintes sem que tenham absorvido os conteúdos ministrados e, portanto, sem que lhes tenha sido assegurado o direito de acesso ao conhecimento historicamente acumulado e o instrumental necessário ao sucesso escolar e a seu progresso profissional e social. A “aprovação automática” na rede estadual de ensino produziu uma verdadeira “geração perdida”, na medida em que a esses alunos não foram asseguradas as condições para a absorção do conhecimento historicamente construído pela sociedade e, desta forma, a própria Constituição Federal foi desrespeitada, no que se refere ao direito ao conhecimento que deve ser garantido como patrimônio de todos os cidadãos, sobretudo as crianças e jovens. Essa geração, portanto, está em dissonância com os avanços tecnológicos conquistados pela sociedade, no sentido de que não está em condições de acompanhar e fazer uso desses avanços de forma plena, o que significa muito mais do que simplesmente poder utilizar um computador. (NORONHA, s.d.)

2.2.3. Programa de Formação Continuada – Teia do Saber

Sob coordenação geral da CENP, mas gerido pelas demais instâncias centrais da SEE - CEI, CENP, COGSP, FDE, FEBEM, em permanente articulação com as Diretorias de Ensino e Unidades Escolares, o Programa de Formação Teia do Saber destinado a todos os profissionais da rede, foi implementado a partir do ano de 2003, visando, segundo *site* oficial da CENP⁴⁸, ao aperfeiçoamento do desempenho das equipes regionais e locais e está sendo desenvolvido em dois níveis de ações: aquelas desencadeadas no nível central, pelas equipes de órgãos da SEE, e aquelas organizadas no nível regional, pelas equipes das Diretorias de Ensino, ambas diretamente e ou com parcerias.

⁴⁸ Disponível em: <<http://cenp.edunet.sp.gov.br/Teia>>. Acesso em: 15/05/2006.

Essas ações, com seus múltiplos escopos e origens, devem ser criteriosamente articuladas para que sejam garantidas a coerência e a sinergia necessárias para o avanço e o enriquecimento dos processos de criação e transformação coletivos. (*Site*)

A formação, ainda segundo o *site*, deve atender prioridades detectadas a partir de informações obtidas pela SEE “através de sua Central de Atendimento, de pesquisas de opinião e analisando os índices de promoção e evasão da rede escolar, bem como os obtidos graças a avaliações externas, como SARESP, SAEB e ENEM” e suas ações (presenciais e a distância) serão veiculadas “por meio de: fóruns, teleconferências, videoconferências, encontros, seminários, concursos, campeonatos, gincanas, festivais e publicações”, através da utilização dos Centros de Aprendizagem, dos espaços da Rede Interativa, dos NRTE e das Oficinas Pedagógicas.

Fazem parte destas ações, segundo o *site*, a Formação do Professor Índio, a Especialização em Tecnologia na Educação (ATP- MEC - F.Vanzolini, USP, UNESP), o Bolsa Mestrado, o PEC Formação Universitária (realizado em parceria com a UNDIME, o Progestão (organizado na modalidade a distância, para gestores escolares que atuam nas redes públicas de ensino) e Cursos de Especialização nas áreas – Linguagens e códigos, Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Humanas – e suas tecnologias.

Tais Cursos de Especialização nas diversas áreas da Educação acima descritas resultam da contratação, pelas próprias Diretorias de Ensino, de Instituições de Ensino Superior, Públicas ou Privadas, para ministrarem cursos destinados a professores das escolas estaduais de Ensino Fundamental (Ciclo I e II) e Médio e são eles, principalmente, o alvo nas falas docentes, uma vez que são as ações diretas sobre todos os professores da rede.

L.S.: Eu só quero comentar sobre formação continuada. O que eu vou dizer vocês podem confirmar, tá? Eu não entro mais na Teia do Saber.

Moderadora: Por quê?

L.S.: Porque eu acho que eu que deveria estar ensinando.

Vários professores concordam.

L.S.: Está sendo feito as coisas assim, onde há o interesse de alguns.

P.P.: De muitos.

L.S.: Ajuda a prejudicar a imagem do professor.

F.D.: Eu não posso falar porque a turma de Português e o professor é ótimo.

Confusão de falas.

M.T.: Essa colocação da F.J. sobre a questão da maturidade, eu concordo, e onde ela está querendo chegar é um problema muito grave dentro da escola pública, é a questão da ética, da ética profissional. A gente vai muito em cima do estrelismo.

“Porque o pessoal da Teia do Saber não está capacitado pra dar aulas pra nós, pra dar palestra pra nós porque NÓS somos superiores a eles”.

Discordância de olhares e gestos dos colegas.

M.T.: Eu considero muita coisa. Dá licença (*diz opondo-se ao gesto contrário de discordância do colega*). Eu considero muito o que a gente viu lá, tanto na estruturação do curso quanto em quem deu aula, como um processo de aprendizado porque o governo sempre joga tudo para o professor para fazer ontem sem nos dar um embasamento. Simplesmente inventa-se Teia do Saber e tem que saber como é que funciona. Inventa a Escola Integral e tem que saber como é que funciona. Inventa que tem que separar alunos do Ensino Médio do Ensino Fundamental e o professor vai no barco. (...) Ainda não estamos prontos pra isso (*Formação Contínua na Escola na forma como foi proposta pela moderadora*), enquanto a gente não vencer a ética, enquanto a gente não se tornar realmente humilde e perceber que estamos TODOS no mesmo barco. A diferença salarial entre nós é muito pequena pra estrelismo. A gente está precisando mais é abaixar a cabeça... A ética é essencial.

2.2.4. Programa de Formação Continuada – Ensino Médio em Rede

O Programa de Formação Continuada para Professores do Ensino Médio – Ensino Médio em Rede seria, segundo publicação específica destinada “a orientar as discussões e as demais atividades que serão realizadas ao longo do Programa” distribuída aos docentes⁴⁹, para ser desenvolvido ao longo do ano de 2004 (entretanto iniciou-se apenas no segundo semestre do referido ano) e objetivava⁵⁰

[...] lançar luzes sobre as especificidades do currículo do Ensino Médio, propiciando aos professores os subsídios necessários a uma análise realista da proposta pedagógica da escola onde lecionam, bem como a avaliação das ações educativas desenvolvidas em sala de aula.. pretende também estabelecer uma discussão voltada às melhores formas de desenvolver a proficiência da leitura e da redação de nossos aprendizes. (CHALITA)⁵¹

O desenvolvimento das atividades foi planejado para acontecer em três tipos de situação: Trabalho Coletivo realizado nas HTPC, Trabalho Pessoal efetivado de maneira independente por cada docente e Trabalho em Sala de Aula – “momento de colocar em prática o projeto elaborado com a orientação do professor coordenador”.

Todo o cadastro dos professores participantes foi efetivado via Internet.

⁴⁹ Apostila com o material a ser trabalhado (acompanhada por CD contendo textos, tabelas e gráficos) cujos créditos referem-se à SEE/SP, à CENP e à Fundação Carlos Alberto Vanzolini, 2004.

⁵⁰ Vale salientar que o programa estendeu-se pelo ano de 2005 e continua em 2006.

⁵¹ Introdução da apostila acima especificada.

Quatro foram os temas tratados: *A formação do professor no programa Ensino Médio em Rede; Professores e alunos: um encontro possível e necessário; O currículo da escola média e O projeto político-pedagógico da escola.*

A excelência do material impresso e dos vídeos assistidos infelizmente teve grande parte desperdiçada devido ao “atropelo” com que foi implementado o programa – perspectiva de uma gestora envolvida no cotidiano escolar contexto da implementação que deveria ser mais profundamente analisado através de pesquisas educativas específicas.

2.2.5. Programa Escola da Família

O Programa Escola da Família abre as escolas da rede estadual de ensino aos finais de semana (aos sábados e domingos das 9h às 17h) sob a coordenação de profissionais da educação “transformando-as em centro de convivência, com atividades voltadas às áreas esportiva, cultural, de saúde e de qualificação para o trabalho”⁵² desenvolvidas por estudantes universitários e voluntários.

A grade de atividades do programa pode incluir, dentro das possibilidades de parcerias estabelecidas com pessoas e empresas: esportes, cultura, saúde e qualificação para o trabalho.

2.2.6. Escola de Tempo Integral

Com o objetivo de deixar o adolescente mais tempo na escola, segundo o então governador, para que se afaste “das ruas e das drogas”⁵³, iniciou-se, em janeiro de 2006, a implantação do projeto Escola de Tempo Integral, através do qual os alunos da 1ª a 8ª série do ensino fundamental passariam de uma jornada escolar de 5 a 6 horas diárias, para 9 horas (das 7h às 16h) nas escolas que aderiram voluntariamente ao projeto.

Inicialmente, a expectativa do governo era que o projeto atendesse de 140 a 170 escolas. Porém, o número de escolas chega a 500. De acordo com a Secretaria de Estado da Educação, no interior, 381 escolas irão iniciar esta primeira fase, depois de terem passado pela avaliação da equipe técnica da secretaria para saber se

⁵² Disponível em: <<http://www.escoladafamilia.sp.gov.br/destaques.html>> Acesso em: 14/07/2006.

⁵³ Disponível em: <<http://www.bastosja.com.br/index.php?action=ampliarNoticia¬icia=20103>> Acesso em: 16/06/2006.

estavam aptas a receber seus alunos em período integral. Na Grande São Paulo, 119 escolas funcionarão no novo sistema. Segundo a secretaria, as Escolas de Tempo Integral irão funcionar em 216 municípios e, ao todo, o projeto vai atingir 138.431 alunos da rede estadual de ensino.⁵⁴

Segundo o projeto, na parte da manhã os alunos têm aulas de todas as disciplinas do currículo, à tarde são realizadas oficinas culturais com atividades artístico-culturais, atividades esportivas, orientação à pesquisa e aos estudos, resolução de problemas matemáticos, hora da leitura, informática, práticas de ciências físicas e biológicas, práticas de educação ambiental e qualidade de vida, entre outras atividades.

E o professor também tem algo a dizer sobre isso...

L.S.: Há interesses? Sim, interesses políticos. E quanto à formação do professor? Foi feita de uma maneira para dizer que nós tínhamos professores, pois era necessário tê-los. E outra coisa, a escola, a grande falha que eu acho. Nós, professores, não somos cobrados de nada. Vamos fazendo o que der pra fazer. Haja vista, hoje, a escola integral. Os professores estão pegando uma batalha tremenda porque se errar, a culpa vai ficar em nós. Nós estamos trabalhando sem uma orientação norteadora do que fazer. Garanto que tem muitos pondo material do seu bolso, tá? (*Alguns professores assentam com a cabeça, concordando*), quando nós deveríamos cobrar. Se for lá na dirigente ela diz “Não, vocês estão sendo excelentes professores, seu trabalho é interessante.” Nesse momento. Mas se houvesse recurso pra trabalhar... A dirigente já veio falar “Mas não é assim!...” Não é assim como? Qual é a maneira correta? Ninguém quer assumir realmente como deve ser a escola pública.

Moderadora: E por que o professor põe dinheiro do seu bolso?

L.S.: Porque não tem material adequado pra ele trabalhar.

Moderadora: O professor F.J. falou que o professor deve ser profissional. Não é comum um profissional pôr dinheiro do próprio bolso para fazer propaganda da empresa.

P.P.: É. Mas professor põe. Eu mesmo estou pondo.

F.J.: Eu não ponho.

G.E.: É. A gente põe sim.

F.J.: Não. Raramente. Vamos supor, um xerox que eu tiro de uma prova, um aluno não paga, mas eu pôr dinheiro? Porque eu acho assim, que vem verbas só que nós temos que saber pedir. Nós estamos, agora, perdidos com a escola de período integral, eu estou dando exemplo pra gente..., porque, primeiro, é que foi falha dos professores, não adianta culpar o governo, porque quando foi colocada a escola de período integral nada foi discutido, só foi aprovada uma idéia que a diretora defendeu que é boa. Ninguém questionou: “O que é esta escola? Nós estamos preparados para isso?” Não foi nada disso.

⁵⁴ Cf. site acima referenciado.

2.3. Considerações

Procurei, dentro de meus limites de funcionária pública/pesquisadora, retratar impessoalmente o quadro de políticas e programas da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo citado pelos professores em suas considerações ao longo das entrevistas e do Grupo Focal, entretanto, não poderia deixar de explicitar que, a já precária situação docente intensifica-se ainda mais pela falta de autonomia profissional desses professores.

O processo de funcionarização sofrido pelos docentes numa subordinação profissional histórica às normas e diretrizes advindas do Ministério da Educação e de seus órgãos furtou à classe dos professores a possibilidade e, depois, a capacidade de se autodeterminar, se autocontrolar e se autoconduzir ao desenvolvimento, o que repercutiu, diretamente, na construção da identidade dos professores⁵⁵.

Sinais evidentes dessa Política podem ser encontrados no paradigma de Formação Contínua que orientou os programas implementados por esta SEE principalmente nas últimas duas décadas. Paradigma, este, apresentado no capítulo a seguir.

⁵⁵ Em nível de Estado de São Paulo, a gestão “despótica” da secretária de Educação Roserley Neubauer da Silva (1995-2002), contribuiu imensamente para esta situação, uma vez que destituiu os professores de voz, arbítrio e decisão. Diante de tantas críticas e insatisfação, foi substituída pelo “intelectual de Alckmin” (segundo Diogo Mainardi, revista Veja num. 1940) Gabriel Chalita (2002-2006). Mudam-se os métodos, mas não mudam-se os fins: continua-se privilegiando a individualidade, a competição e a “cultura da performatividade” entre escolas e professores com políticas “simulacros” – propostas apoiadas em discursos democráticos que são encaminhadas de forma centralizada, em resposta ao movimento de organismos internacionais.

CAPÍTULO III

Paradigma Tradicional de Formação

Nesta pesquisa, consideramos paradigma tradicional todo e qualquer modelo de formação no qual é necessário que o docente deixe seu ambiente de trabalho para participar da formação e depois volte para a escola com os conhecimentos adquiridos a fim de efetuar a transposição didática para seu trabalho cotidiano em sala de aula, sem o apoio dos agentes responsáveis pelos cursos.

Quando você só ouve ou lê e chega na sua escola, sozinho, há muitas limitações que entram e dificultam ainda mais a colocação em prática na sala de aula. O professor fica inseguro. Até que ponto eu sou capaz de criar e colocar isso em prática com meus alunos sem nunca ter feito? Acredito que se eu tivesse vivenciado isso mais, tivesse praticado, tivesse descoberto do que sou capaz eu teria mais segurança. (D.C.)

“[...] Frequentemente esses cursos visam à implementação de novas propostas curriculares, supondo mudança de concepções e atitudes dos participantes – o que não ocorre simplesmente a partir da aquisição de novas informações.” (REALE; PERDIGÃO; BUENO; MELLO, 1995, p. 66)

Fazer curso sempre é útil. Mesmo que já saiba alguma coisa, você sempre sai com uma novidade. Entretanto, eles não foram tão profundos a ponto de mudarem minha postura ou minha visão de mundo. (B.A.)

A gente sempre está se deparando com situações problemas e esses cursos auxiliam na resolução desses problemas. Eu não digo que mudaram minha visão de mundo, mas clarearam mais meu horizonte de visão. (A.A.)

Dentro da categoria de sistemas formais, consideraremos, aqui, “cursos”, as ações realizadas por órgãos governamentais no estado de São Paulo constituídos em torno de temáticas específicas.

O vocábulo “tradicional”, como já expusemos anteriormente, não é utilizado com valor pejorativo, mesmo porque os cursos realizados pelos docentes têm sua

importância e ajudam, em maior ou menor grau, no processo de trans-formação da prática pedagógica.

Sempre usamos conhecimentos adquiridos nos cursos. É impossível que não. A partir do momento em que você se dispõe a participar desses cursos para um aperfeiçoamento profissional, não tem como não deixar que essas novas informações não influam na sua formação. Por mais que queira resistir é questão da água mole em pedra dura. Você sai modificando sua visão, sua postura. Até em relação à vida particular, a experiência dos cursos mostra outros caminhos, te faz entender melhor, te dá outra visão da situação. (D.C.)

Eu vou com prazer. Eu gosto. Chegou a me mudar. Quando comecei, eu era completamente diferente do que sou hoje, tinha uma postura diferente. Hoje, eu converso com meus alunos e, acima de tudo, procuro escutar o que eles têm a dizer. Quando me formei, o professor saía preparado para ver resultados, não tinha preocupação com a linguagem escrita e falada. (F.D.)

Em determinados momentos, os cursos me ajudaram bastante. Minha concepção de escola, hoje, é bem diferente da de quando eu me formei há 15 anos. (M.T.)

Entretanto, os pontos fortes citados pelos docentes entrevistados participantes dos cursos, longe de ser a contribuição para a reflexão da prática sob a luz da teoria, reflexão essa, possibilitadora de mudanças efetivas, foram a troca de experiências, a gratuidade, a mudança de perspectiva (voltar a ser aluno) e a questão do relacionamento pessoal.

A questão de relacionamento pessoal para mim foi um ponto muito forte. Eu era acostumado a só falar e não ouvir. Hoje eu aprendi a ouvir e falar, o que é necessário para solucionar determinado problema. (J.R.)

Pontos fortes dos cursos são o relacionamento, a troca de experiências, informações que os mestres vêm passar para nós, as práticas que foram desenvolvidas. (N.V.)

Uma coisa muito boa é o encontro. Você voltar a ser aluno é uma coisa excelente porque começa a perceber que as atitudes dos seus alunos são tal qual as suas quando passa a ser o aprendiz (a expectativa do esperar, as críticas). Você passa a ver que a motivação de uma aula tem que ser diferenciada, o planejamento é essencial (como aluno você percebe na hora em que o professor entra, quando ele não está preparado, quando não tem o domínio do conteúdo e isso fica muito

desagradável). Quando você percebe o professor despreparado, aquela expectativa que tinha, perde, murcha seu ânimo. (H.M.)

Sob essas considerações, alguns teóricos como Ana Maria Saul declaram explicitamente que “o paradigma que entende a formação de professores como sinônimo de ministrar altas doses de teoria que, por simples atos de transferência, serão aplicadas à prática, está totalmente esgotado” (SAUL, 1995, p. 5) e que concepções como “treinamento”, “capacitação” e “reciclagem” estão sendo profundamente questionadas, “tanto do ponto de vista semântico como de suas implicações teórico-políticas e práticas”, já que não alcançam, como fica explícito nas falas dos docentes, a mudança efetiva do trabalho em sala de aula: muda-se, muitas vezes, apenas o discurso.

Uma parte da equipe vê como ponto de valorização do indivíduo que ele cresça, que a escola forneça subsídios para que o aluno não entre aqui de um jeito e saia como está. Mas o grupo é grande, a gente combina, sempre está naquela discussão – a gente vai preparar o aluno pra quê? Combina-se, faz-se planejamento, estabelece-se regras, mas depois cada um faz como acha que é melhor ou mais cômodo pra ele. (F.J.)

Lucarelli (1990), em estudo realizado sobre alternativas de formação continuada desenvolvidas pelos diferentes países da América Latina, afirma que cursos desse tipo – modalidade mais antiga e tradicional de aperfeiçoamento docente em todos os países – podem ter diferentes durações, mas sempre organizam-se em torno de um tema específico e destinam-se a professores provenientes de diferentes instituições. Além disso, em geral, esses cursos têm um caráter aberto, possibilitando inscrições voluntárias, o que, segundo a autora, é positivo por permitir que os professores construam seu próprio currículo de aperfeiçoamento profissional. Entretanto, o incentivo à capacitação, através da obtenção de certificados e pontuação para progressão na carreira do magistério, pode transformar-se “em um fim em si mesmo, na medida em que o docente se interessa mais por esta ‘recompensa’ que pelas aprendizagens que obtém” (p. 20). (REALE; PERDIGÃO; BUENO; MELLO, 1995, p. 66)

E a voz do professor comprova...

Falta, nestes cursos, incentivo por parte do Governo na questão profissional porque alguns colegas vão apenas por questão de papel, de certificado. Precisaria, inclusive, incentivo econômico. Em cada curso, acho que tem que haver mais respaldo do que há agora, porque a partir do momento que o profissional sabe que aquilo é necessário para sua progressão funcional e para seu desenvolvimento financeiro dentro da profissão, ele vai com mais afinco. (G.E.)

Reale, Perdigão, Bueno, Mello (1995, p. 67) denunciam que as críticas feitas pelos participantes...

Nunca trazem nenhuma novidade. São sempre um descarrego de teorias desenvolvidas por mestrandos ou doutorandos de alguma Universidade ou Faculdade. E, geralmente há falta de experiência daquele mestrando ou doutorando em justificar aquelas idéias porque desconhece a realidade de uma sala de aula. (E.D.)

Geralmente os cursos não atendem às nossas necessidades. As pessoas vêm simplesmente para dar um curso, cumprir um programa, cumprir tabela. A gente pede uma coisa, mas o curso é totalmente diferente. (F.J.)

Fica difícil falar dos cursos porque faz aproximadamente dez anos que eu não faço cursos da SEE. Quando fiz, o que eu achava é que eles estavam colocando pessoas mal preparadas naquela época. Quando eu fazia os cursos de Matemática, muitas vezes eu peguei um instrutor que não tinha condições, na realidade, para dar o curso. Isso foi uma das razões que tiraram meu estímulo para fazer os cursos. (G.L.)

geraram reformulações por parte da SEE que passou “a incentivar o oferecimento, pelas universidades, de cursos com duração de 180 horas e a recomendar a articulação entre teoria e prática, numa dinâmica que considerasse como ponto de partida e de chegada os problemas da prática dos professores (FDE 1993)”. Entretanto, as metas quantitativas ainda são priorizadas na política de capacitação do Estado.

[...] na perspectiva de atingir um maior número de professores e escolas, acredita-se que os participantes – como sujeitos individuais – irão assumir o papel de agentes inovadores e multiplicadores quando retornarem a suas instituições de origem. Contrariando esses pressupostos, vários autores apontam para as dificuldades de concretização tanto da possibilidade real dos professores realizarem transposições do contexto em que são alvo do processo de “capacitação” para o contexto em que atuam concretamente, como, também, de virem a constituir-se em agentes multiplicadores. (REALE; PERDIGÃO; BUENO; MELLO, 1995, p. 67)

Para entender melhor a constituição atual das ações de formação, procuramos, através de uma retrospectiva histórica do processo de formação, retomar as

diversas terminologias utilizadas (e suas implicações) no decorrer dos anos e dos governos, uma vez que, de acordo com Alda Junqueira Marin (1995, p. 13) “é com base nos conceitos subjacentes aos termos que as decisões são tomadas e as ações são propostas, justificadas e realizadas.”

Educação permanente, cursos de reciclagem, de treinamento, de atualização e capacitação docente são alguns dos termos mais utilizados. Cada um se refere a características diferentes de um mesmo objeto de atenção que é a formação do trabalhador, no caso, do professor quando este já está em exercício de sua função. São termos equivalentes, mas não sinônimos. (BARBIERI; CARVALHO; UHLE, 1995, p. 32)

3.1. Reciclagem

Segundo Alda Junqueira Marin, o termo reciclagem “sempre esteve muito presente, sobretudo na década de 1980, seja nos discursos cotidianos e órgãos de imprensa, seja como qualificador de ações de órgãos públicos e privados, envolvendo profissionais de várias áreas, incluindo a da educação.” (MARIN, 1995, p. 14)

A autora analisa o termo como “bastante comprometedor”, uma vez que carrega em si “a concepção, já consagrada pelo senso comum, de que para haver reciclagem (leia-se ‘atualização pedagógica’) é preciso haver alterações substanciais, pois o material é manipulável, passível de destruição para posterior atribuição de nova função ou forma.” (MARIN, 1995, p. 14)

Considerando que “reciclagem” supõe processos de modificação de objetos ou materiais, tal definição (com nítida inspiração na reciclagem de materiais) estendida à Educação torna possível depreender que “reciclar” é reaproveitar o conhecimento, dar forma diferente a um mesmo conteúdo, alterando-a radicalmente.

Assim sendo, é um termo que – na perspectiva dos profissionais da educação – jamais poderá ser utilizado para pessoas, sobretudo para profissionais, os quais não podem, e não devem, fazer “tábua rasa” dos seus saberes. Além do mais, por mais problemática que se apresente a situação profissional em questão, a obtenção de melhores resultados não depende só de atualização, mas de outros fatores. (MARIN, 1995, p. 14)

3.2. Aperfeiçoamento

Se tomarmos como sinônimos desse termo trazido à Educação (e a todos nela envolvidos), a definição trazida por Alda Junqueira - “tornar perfeito ou mais perfeito, acabar com perfeição, concluir com esmero, completar ou acabar o que estava incompleto, adquirir maior grau de instrução, emendar os próprios defeitos”, fica evidente sua inadequação ao contexto pedagógico, uma vez que é impossível, principalmente frente à atual organização social, política e econômica da sociedade que apresenta demandas novas (novas exigências para a escola), que o processo educativo complete alguém, torne-o perfeito, conclua-o, “sob pena de negar a raiz da própria educação, ou seja, a idéia de educabilidade do ser humano.” (MARIN, 1995, p. 16)

Penso que se aplicam nesta análise as idéias apresentadas por Scheffler (1974) quando examina a metáfora do desenvolvimento e a possibilidade de que todas as potencialidades da criança sejam buscadas pelo processo educativo. Tais potencialidades infantis entram em conflito, havendo, portanto, a necessidade de seleção, de decisão para uma certa direção apenas. Assim também ocorre no processo de educação continuada. Professores que apresentam condutas perversas, inadequadas ao atendimento dos preceitos de acesso de crianças ao conhecimento, ou atitudes discriminatórias no relacionamento com alunos, por exemplo, demonstram características profissionais que não devem ser aperfeiçoadas. Pelo contrário, essas são condutas que precisam ser debatidas para que se busquem alteração e superação das mesmas. (MARIN, 1995, p. 16)

3.3. Capacitação

Alda Junqueira traz dois conjuntos de enunciados para conceber as ações de capacitação: “tornar capaz, habilitar” e “convencer, persuadir” (MARIN, 1995, p. 17) e pontua que, é aceitável entender “a capacitação como termos ou conceito que seja expresso por ações para obter patamares mais elevados de profissionalidade”, entretanto, a formação (entendida como processo crescente da profissionalidade docente) não pode ser definida como convencimento ou persuasão, uma vez que os profissionais da educação devem conhecer as idéias e aceitá-las ou não após análises críticas, de outro modo, “pelo convencimento ou pela persuasão, estará ocorrendo doutrinação, no sentido pejorativo do termo, ou seja, inculcação de idéias, processos e atitudes como verdades a serem simplesmente aceitas.” (MARIN, 1995, p. 17)

A adoção dessa concepção desencadeou, entre nós, inúmeras ações de ‘capacitação’, visando à ‘venda’ de pacotes educacionais ou propostas fechadas aceitas acriticamente em nome da inovação e da suposta melhoria. No entanto, o que temos visto são conseqüências desastrosas durante e após o uso de tais materiais e processos, pois há todo tipo de desvio, de desorganização interna das escolas que eliminam certas formas de trabalho sem ter correspondentes alternativas adequadas para ocupar tais funções. (MARIN, 1995, p. 17)

Barbieri, Carvalho e Uhle (1995) confirmam a proposição de Alda Junqueira ao informar que, nas décadas anteriores (principalmente nos anos 70), na história da Secretaria de Educação paulista, “a ênfase das ações de capacitação era preservar os princípios de racionalização, neutralidade, eficiência e eficácia, reforçando a dicotomia entre os que concebem o trabalho pedagógico (em nível central) e os que o executam (em nível da escola).” (FUSARI; RIOS, 1995, p.30)

E os professores também perceberam isso...

Praticamente não gosto desses cursos, porque sou bastante seletivo no que leio e não gosto que fiquem me ditando o que vou fazer. Como educador eu já tenho uma responsabilidade de estar sempre me aprimorando. (E.D.)

É possível melhorar, mas precisa haver mais aproximação do poder: da SEE e da Diretoria de Ensino com o professor. Aproximar mais as instituições de instâncias superiores da escola ao professor. Essa aproximação seria benéfica. Os cursos têm que estar dentro da realidade escolar, da realidade do professor. (A.A.)

3.4. Treinamento

Apesar de causar certo mal-estar falar em “treinar” professores, este termo foi, e ainda é, de uso muito comum.

Considerando que “o foco principal de treinamento está na modelagem de comportamentos” (MARIN, 1995) a fim de torná-los automáticos independentes da manifestação da inteligência, pode-se concluir que tal termo não é adequado para referir-se à natureza humana, com a atividade educativa, uma vez que o uso de “moldes”, segundo nos alerta Scheffler (1974 apud MARIN, 1995, p.15), “é fixado previamente, permanecendo constante durante todo o processo”, atitude não compatível com o processo educacional que deve ser modificado de acordo com as pessoas envolvidas no processo.

Penso que, em se tratando de profissionais da educação, há inadequação em tratarmos os processos de educação continuada como treinamento quando desencadearem apenas ações com finalidades meramente mecânicas. Tais inadequações são tanto maiores quanto mais as ações forem distantes das manifestações inteligentes, pois não estamos, de modo geral, meramente modelando comportamentos ou esperando reações padronizadas; estamos educando pessoas que exercem funções pautadas pelo uso da inteligência e nunca apenas pelo uso de seus olhos, seus passos ou seus gestos. (MARIN, 1995, p. 15)

3.5. A voz dos professores...

Questionados sobre a participação nos cursos (o mais referenciado, em razão de mais atual, é a “Teia do Saber”⁵⁶, entretanto, há referência a outros – diversos - mais antigos) oferecidos pela SEE, 35% dos docentes entrevistados afirmaram fazer todos. Um número maior, entretanto, reconhece a impossibilidade de fazê-los sempre:

Faço sempre que posso – dependendo do horário, pois às vezes o curso oferecido é no mesmo horário do meu trabalho. (O.D.)

Na maioria das vezes, sim. Não faço quando há incompatibilidade de horário. (N.V.)

Outros (18%), convictamente afirmaram não fazê-los, carregando, em sua fala, marcas da decepção frente a esses cursos e da mágoa quanto à postura da SEE em relação ao reconhecimento de sua formação *latu sensu*⁵⁷.

Dia de sábado eu não vou fazer porque estou cansada. Eu tenho cursos de pós-graduação *latu sensu* e não sou valorizada. Tenho amigas que falam: “Pra que eu vou fazer isso se você ganha o mesmo que eu ganho?” Enquanto não valorizar os cursos que já fiz eu não vou fazer, já tenho muita formação e não é valorizado porque é especialização. Só vale Mestrado? Só ali é adquirido conhecimento? Eu investi, gastei tempo, dinheiro. Dinheiro! É a formação que eu tenho hoje. Trabalho também na Prefeitura. Pedi demissão da Faculdade onde dava aulas. Não estava dando tempo. Três empregos não dá, né? É muita sobrecarga. Sábado e domingo eu vou ficar com a minha família. Temos que preservar um pouco o lado da família, não acha? (K.S.)

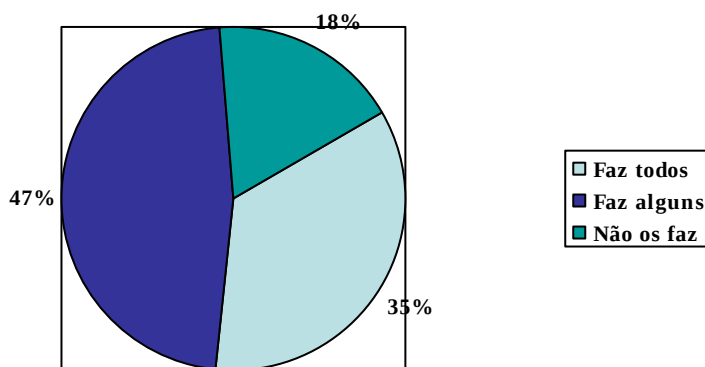
⁵⁶ Cujas participações encontram-se vinculadas à Evolução Funcional dos integrantes do Quadro do Magistério através da Resolução SE-21, de 22-03-2005.

⁵⁷ Considerando a legislação vigente na época da entrevista – novembro de 2004.

Eu faço muitos cursos, mas não os da rede pública. Por falta de tempo, pois são de presença obrigatória com horários pré-determinados. Eu trabalho numa rede particular onde temos treinamento constante tanto para professores quanto para coordenação. Eu faço os cursos dessa rede. (G.L.)

Não fiz. Porque acho que o que eu leio por fora, por mim mesmo, é melhor do que todos esses cursos. (F.D.)

GRÁFICO 09. Proporção de professores segundo a frequência aos cursos de formação contínua oferecidos pela SEE – 2004



Fonte: Entrevista com professores do Instituto de Educação, 2004.

As opiniões exteriorizadas pelos docentes, contudo, não são sinônimos, entretanto, de desprezo à formação contínua, pois 100% dos docentes consideraram extremamente importante um professor manter-se em formação.

Com certeza. É importante para acompanharmos o nível dos nossos alunos (sorriso). A informação chega de várias maneiras a eles. Se ficarmos nesse mundinho fechado, só nas informações que contém os nossos livros, seremos ultrapassados. (O. S.)

As visões de educação vão mudando e quando você tem contato com a teoria, pára e analisa sua postura. Então há maior possibilidade de ser bem sucedido. (H.M.)

E vêem a escola como o melhor local para sua formação continuada.

Formação continuada é praticamente tudo na profissão. Costumo dizer a todas as pessoas que fazem Faculdade – “Não é a Faculdade que faz a sua vida, você vai aprender no trabalho”. Eu confesso que toda essa quantidade de curso que tenho não me acrescentou muito se não fosse a sala de aula. O relacionamento cotidiano com o aluno, a necessidade de compreender o meio em que ele vive, os problemas sociais dele, os problemas econômicos e transformar isso em ensino-aprendizagem faz com que você aprenda – cada dia é uma nova lição. (G.E.)

Deveriam colocar a formação dentro da carga horária do professor. Eu só dou aulas aqui, e outros professores que dão aulas em três, quatro escolas? Fazer curso sábado inteiro? Sábado e domingo eu vou ficar com a minha família. (K.S.)

Mais do que formação, é imprescindível, principalmente, a “capacidade de aprender, de continuar aprendendo”, a “metacapacitação” apontada por Offe (BARBIERI; CARVALHO; UHLE, 1995, p. 35) uma vez que as grandes e rápidas mudanças na organização social, política e econômica da sociedade trazem demandas novas para a escola e exigem transformações no cotidiano escolar.

3.6. Perspectivas... nem sempre mudanças efetivas

Apesar de todo o processo de transformação que está se efetuando na área das pesquisas em relação à formação contínua dos docentes e do movimento de intercâmbio universidades/professores, as determinações explícitas e implícitas nos princípios dos cursos de “treinamento”, de “reciclagem” ainda permanecem, pois, de acordo com Barbieri, Carvalho e Uhle mesmo neste movimento de co-participação, “os cursos continuaram se realizando sem um projeto educacional de formação continuada, no formato de 30 horas, com conteúdos previamente estabelecidos, sob a regência de um professor, geralmente docente de universidade”. (FUSARI; RIOS, 1995, p.30)

Além desse problema, as iniciativas tanto oficiais quanto universitárias para fazer avançar o processo de formação contínua docente – convênios Cenp/universidades, criação da FDE, presença do CARH, edição e divulgação da revista Idéias e de outras

publicações periódicas – “foram atropeladas pela avalanche de professores (em um ano de funcionamento – agosto de 1992 a agosto de 1993 – o CARH de Ribeirão Preto registrou a frequência de 14 mil professores)” (BARBIERI; CARVALHO; UHLE, 1995, p.31).

Apesar dos tempos serem diferentes, atualmente grande parte dos cursos oferecidos continuam no formato de 30 horas e as agências oferecedoras destes têm como uma das maiores preocupações, a “avalanche de professores”, dada a grande quantidade de docentes que buscam a formação (pontual) contínua – pelos mais diversos motivos que não nos cabe aqui qualificar.

Tudo isso gerou uma corrida de “formação”, de “elevação da qualidade” que, longe de estabelecer uma mudança efetiva no quadro educativo brasileiro, incentivou a propagação de um “mercado de cursos” a fim de, mais que alterar a prática pedagógica no caminho da melhoria qualitativa da escola oferecida à população, incrementar currículos e possibilitar progressão na carreira.

Portanto, nesta “cultura da performatividade” manifesta por Sampaio e Marin (2004) cabe um questionamento. Considerando que o capitalismo da formação contínua está fomentando e consolidando no professorado a necessidade de consumir indiscriminadamente encontros, congressos, seminários, cursos, etc. qual é realmente o papel da formação contínua do ideário dos professores: mero consumo, investimento ou...?

É este questionamento que me leva a explicitar, no capítulo que segue, a visão de formação que transcende a reconstrução da escola, em busca de uma reconstrução do ser humano, da sociedade através de profissionais críticos, reflexivos.

Apresento também a convicção de que, apesar de todos os problemas enfrentados pela instituição escolar (concretizados aqui pelo perfil já delineado da escola e dos docentes), o lugar mais adequado para uma eficiente formação profissional é a própria unidade escolar em que o professor desenvolve seu trabalho diário.

Considero importante, por fim, este aprofundamento nos termos “Formação Contínua” para que seja possível, colocando-se com clareza os veios teóricos que nos servem de parâmetros, que o leitor me acompanhe neste processo de ir ao encontro do objeto da pesquisa e de estabelecer com ele uma relação de conhecimento mais fecunda e consistente.

CAPÍTULO IV

A escola como lócus de formação

4.1. Educação permanente, Formação continuada, Educação continuada

Esses três conjuntos de termos, segundo Marin (1995), “se manifestam a partir de outro eixo” em relação aos demais processos de formação anteriormente descritos – o conhecimento – “para a formação de professores, para a pesquisa em educação, para os compromissos institucionais educacionais e dos profissionais que atuam em todas essas áreas”, e por isso, carregam muita similaridade podendo ser “colocados no mesmo bloco”. (MARIN, 1995, p. 17)

Nesse processo de formação, de acordo com a autora, são realizadas e usadas pesquisas que valorizam “o conhecimento dos profissionais da educação e tudo aquilo que eles podem auxiliar a construir”. Nele, também, o conhecimento é o “eixo” da formação inicial e da formação contínua e é “estabelecido como fulcro das novas dinâmicas interacionistas das instituições para a valorização da educação e a superação de seus problemas e dificuldades.” (MARIN, 1995, p. 18)

Tal terminologia é utilizada para indicar, atualmente

[...] uma abordagem mais ampla, rica e potencial, na medida em que pode incorporar as noções anteriores – treinamento, capacitação, aperfeiçoamento – dependendo da perspectiva, do objetivo específico ou dos aspectos a serem focalizados no processo educativo, permitindo que tenhamos visão menos fragmentária, mais inclusiva, menos maniqueísta ou polarizada. (MARIN, 1995, p. 19)

Além disso, uma outra razão que podemos apontar para a tendência à implementação da formação contínua se deve ao fato de que, segundo Barbieri, Carvalho e Uhle (1995, p. 34), existe “uma formação pretendida, expressa pela graduação, pela opção profissional, realizada pela instituição escola e uma prática consentida, modelada pela instituição (escola oficial ou particular), em que o professor vai lecionar e que tem como limite a política educacional vigente” imposta através de “inocentes” mecanismos como a

rotina burocrática imposta pelas instituições sociais (inevitáveis, necessárias, alienantes) – “vigias implacáveis da manutenção da ordem e da continuidade do estabelecido” que “exprimem e sancionam uma estrutura de classe, determinam as formas aceitáveis e não-aceitáveis de conduta”.

4.2. Aprofundando em Formação Contínua

Considerando que o processo de formação docente, de acordo com Miguel Zabala (1990a. apud GARCÍA, 1999), está profundamente ligado a um discurso axiológico referente a finalidades, metas e valores e mantém, segundo González Soto (1989, p. 83 apud GARCÍA, 1999, p. 19) uma estreita relação *“com o ideológico-cultural, como espaço que define o sentido geral dessa formação como processo”*, julgamos imprescindível iniciar nossas reflexões trazendo a concepção de formação de Debesse⁵⁸ (1982, p. 29-30 apud GARCÍA, 1999, p. 19-20), para quem tal processo pode ocorrer de várias formas: a partir das necessidades individuais docentes -autoformação (*“o indivíduo participa de forma independente e tendo sob o seu próprio controlo os objectivos, os processos, os instrumentos e os resultados da própria formação”*), a partir de necessidades determinadas por outros - heteroformação (*“formação que se organiza e desenvolve a partir de fora, por especialistas, sem que seja comprometida a personalidade do sujeito que participa”*) e a partir das necessidades de uma equipe - interformação (*“a acção educativa que ocorre entre os futuros professores ou entre professores em fase de actualização de conhecimento (...) e que existe como um apoio privilegiado no trabalho da ‘equipa pedagógica’, tal como hoje é concebido para a formação do amanhã”*).

É importante observar, nesta distinção, que apesar da essencialidade da autonomia na formação (o professor ter consciência de ser o responsável último por seu processo de formação), esta não se realiza unicamente de forma autônoma, é imprescindível o envolvimento responsável da unidade e do sistema escolar – a mediação da construção do

⁵⁸ “Esta concepção da formação está ligada à tradição de pensamento alemã, que utiliza o termo *bildung* para se referir à formação. *Bildung* significa formação com configuração da educação de um sujeito autoconsciente. ‘*Bildungsprozess* foi traduzido como <<um processo autoformativo>> no sentido de um processo de crescimento e desenvolvimento pessoal ou cultural’ (Habermas, traduzido por Shapiro, 1971, citado por Beyer et al., 1989:79). Gadamer explica a esse respeito que ‘o resultado de *Bildung* não é possível na forma de uma construção técnica... *Bildung* como tal não pode ser uma meta, não pode ser vista senão na reflexão do educador... O conceito de *bildung* transcende o de meramente cultivar talentos.’ (citado por Beyer et al., 1989: 80).” (GARCÍA, 1999, p. 20)

Projeto Político-Pedagógico da escola é a mola propulsora da construção do coletivo dos educadores, um coletivo que, ao mesmo tempo que respeita o individual, vai mais além -, uma vez que consideramos

*[...]a formação de professores como a preparação e emancipação profissional do docente para realizar crítica, reflexiva e eficazmente um estilo de ensino que promova uma aprendizagem significativa nos alunos e consiga um pensamento-acção inovador, trabalhando em equipa com os colegas para desenvolver um projecto educativo comum*⁵⁹ (Medina e Domingues, 1989:87). (GARCÍA, 1999, p. 23)

Nesta perspectiva, considerando que os três caminhos do processo formativo não se excluem (se completam), não há como não salientar seu caráter de evolução - num processo sistemático, organizado e contínuo, que se refere tanto aos indivíduos em sua formação inicial quanto àqueles que já se encontram em atividade,- e de extrapolação - não acaba nos professores: “Ainda que seja óbvio afirmá-lo, a qualidade de ensino que os alunos recebem é o critério último - freqüentemente inescrutável – para avaliar a qualidade da formação na qual os professores se implicaram. (JOYCE E SHOWERS, 1988 apud GARCÍA, 1999, p. 27)

Segundo José Augusto Pacheco e Maria Assunção Flores (1999, p. 126), o propósito global subjacente à expressão formação contínua e que, de acordo com os autores, pressupõe um leque variado de situações de aprendizagem, é “promover o desenvolvimento profissional do professor, nas suas mais diversas vertentes e dimensões”, o que nos leva a duas idéias centrais: “a de aquisição de saberes directamente relacionados com a prática profissional e a de desenvolvimento de actividades conducentes a uma nova compreensão do saber-fazer didáctico e do contexto educativo.”

Neste contexto, fica evidente a visão global, integrada e permanente da formação, sendo considerada ineficaz a separação dicotômica entre formação inicial e formação continuada, uma vez que constituem, como lembra Ribeiro (1989, p. 7 apud PACHECO E FLORES, 1999, p. 127) “duas fases de crescimento pessoal e profissional”, isto é, “dois momentos de um mesmo processo de desenvolvimento de competências profissionais, cuja característica marcante é a sua continuidade orgânica (Cro, 1998).”

⁵⁹ Grifo do autor.

Os autores recorrem aos quatro paradigmas (cujos referentes são as metas da formação, seus conteúdos e a estrutura de cada dispositivo) propostos por Eraut (1987) - da deficiência, do crescimento, da mudança e da solução de problemas – para apresentar as diversas, e muitas vezes contraditórias, modalidades de formação contínua presentes na vida profissional de um docente.

O paradigma da deficiência, de acordo com Pacheco e Flores (1999, p. 129), pressupõe lacunas na formação do docente, decorrente da obsolescência da formação inicial e da falta de competências práticas, lacunas estas preenchidas com “saberes e destrezas ou de resposta a necessidades reconhecidas como prioritárias, mais pela Administração Central do que pelos professores” através da formação contínua imposta (a heteroformação apresentada por Debesse), enquanto o paradigma do crescimento requer um papel ativo do docente em seu processo de formação através da valorização da experiência pessoal e profissional dos professores “numa lógica de experiência pessoal e numa finalidade de desenvolvimento profissional”, ressaltando o caráter intrínseco da fonte estimuladora e propiciadora da formação (autoformação).

O paradigma da mudança, por sua vez, pressupõe a formação “como um processo de negociação e colaboração dentro de um espaço aberto que é a escola e em função da necessidade de reorientar os saberes e competências do professor” (sem, entretanto, a participação ativa e coletiva dos docentes) e o paradigma da solução de problemas parte do princípio de que “a escola é um local onde emergem constantemente problemas que serão melhor solucionados quando diagnosticados pelos professores, que são os actores que mais directamente intervêm nas situações educativas reais”, o que requer trabalho de equipe para detectar e solucionar os problemas vividos pelo grupo. (PACHECO E FLORES, 1999, p. 130)

Os autores defendem a ideia de que, no atual sistema no qual predomina o individualismo do professor⁶⁰ - em que cada professor cumpre a tarefa que lhe está atribuída não tendo por hábito partilhar dúvidas e problemas surgidos no cotidiano escolar - não é possível optar por esquemas de formação centrados na resolução de problemas, uma vez que a cultura presente nas unidades escolares está muito longe de ser a de colaboração. E a fala do professor confirma...

F.J.: Gente, nós temos experiência própria. Quando põe na HTPC eu com mais não sei quem e não sei quem pra fazer estudo por área, vira o quê? Vira... nada. Falar o português bem claro, gente. Dá dois minutos já está dando confusão porque o outro

⁶⁰ Fomentado pelas Políticas Públicas implementadas.

quer falar, porque o outro quer mandar, o outro quer... Não-vira. Se isso fosse prático no dia a dia já teria funcionado com o HTPC. Não-fun-ci-o-na-aqui-para-nós. A gente tem esta experiência, gente, não vamos ser hipócritas, tá?

Moderadora: Não é possível o professor se formar com as idéias, as trocas e o trabalho do outro professor?

F.J.: Nós não temos esta maturidade. Você não consegue, não há o que fazer para envolver todos.

F.D.: Eu e a C. (*professores de áreas diferentes*) estamos fazendo uma pesquisa. Fizemos um plano da aula porque é conteúdo novo, estamos buscando material e trocamos experiência. Eu falei o que estava dando ela também, eu achei ótimas as idéias dela, ela achou as minhas ótimas, também, e colocamos no papel. A diretora disse, também, que vai trazer uma professora aqui de uma outra escola para mostrar um trabalho interdisciplinar para trabalharmos nas oficinas. Eu acho que essa troca de experiência é muito válida. Acho que vai deixar o trabalho mais transparente. Porque antigamente o professor era egoísta. Hoje eu não estou vendo mais esse egoísmo.

Professores se entreolham e sorriem num explícito gesto de discordância da colocação da professora.

F.D.: Antes, o professor fazia uma dinâmica na sala de aula e, nossa!, escondia, não passava pros colegas. Hoje não. Hoje você troca idéias aí nos corredores, na hora do intervalo.

F.J.: Eu não concordo. O professor é egoísta, sim. Esse tipo de formação não dá certo. Primeiro porque ninguém vai perder o tempo livre dele. Outra coisa, F.D., você falou que é fácil. Não é fácil. Vou dar o exemplo de Português. Todas as vezes que (esse ano melhorou um pouquinho) que reúne o grupo para discutir a correção da redação do SARESP é um momento de discussão, de aprendizado, porque tem um critério para seguir. Toda vez dá confusão. Um sai da sala, o outro reclama porque quer fazer como ele quer. O outro deu 5, o outro deu não sei o que lá. Termina virando confusão. Um sai chorando. Você (*refere-se à moderadora*), na época que estava aqui na direção, presenciou uma situação desta.

F.D. Concorde com a cabeça.

Uma outra concepção de formação contínua só será possível se os professores reconhecerem aos outros professores capacidade de discussão dos problemas que lhes são comuns. Neste caso, falar-se-á de uma cultura de colaboração em que as soluções estão no interior das escolas e resultam do envolvimento dos professores. (PACHECO E FLORES, 1999, p. 135)

Entretanto, apesar de concordar que o desenvolvimento da cultura da colaboração é imprescindível para se optar pelo paradigma da resolução de problemas, acreditamos que é possível, ainda dentro desta cultura individualista, iniciar um processo de discussão de alguns conceitos e princípios norteadores das concepções individuais a fim de estabelecer bases hegemônicas de princípios específicos daquela equipe escolar, a fim de iniciarmos o processo de mudança: de uma formação imposta por instâncias centrais administrativas para uma formação cujas metas, conteúdos e estrutura partam da equipe escolar, fundamentada nos problemas em que o grupo está inserido.

Libâneo (2001, p. 189-190), fundamentando-se nas novas e difíceis condições de exercício da profissão - renovação dos currículos, introdução de novas tecnologias, modificação de comportamentos da infância e da juventude, acentuação dos problemas sociais e econômicos, modificação do perfil dos alunos (“em decorrência da assimilação de novos valores, dos impactos da informação, da urbanização, da propaganda, do crescimento dos problemas sociais e da violência, com evidentes repercussões na sala de aula”) bem como as inovações estruturais da escola “como as novas formas de gestão, a elaboração coletiva do projeto pedagógico, os ciclos de escolarização, os currículos interdisciplinares ou globalizados, o interculturalismo, a avaliação formativa, a interligação entre a escola e a comunidade, a cidade, as mídias” – afirma que é a formação contínua o caminho que possibilitará aos docentes práticas reflexivas, ajudando-os a tomarem consciência dessa nova condição que se lhes impõe.

De fato, não basta saber sobre as dificuldades da profissão, é preciso refletir sobre elas e buscar soluções, de preferência, mediante ações coletivas. Segundo Philippe Perrenoud, a reflexão possibilita transformar o mal-estar, a revolta, o desânimo, em problemas, os quais podem ser diagnosticados, explicados e até resolvidos com mais consciência, com mais método. Ou seja, uma prática reflexiva leva a uma relação ativa e não queixosa com os problemas e dificuldades. (LIBÂNEO, 2001, p.190)

Kenneth M. Zeichner, já em 1993⁶¹ defendia a idéia de que, diante dos vários problemas apresentados na educação e em razão dos vários enfoques que um mesmo problema pode ser observado, a reflexividade crítica seria o caminho que permitiria aos docentes a não aceitação automática de uma visão que se adotasse por linha geral em uma dada situação – fato, aliás, muito comum.

Los profesores y maestros que no reflexionan sobre su ejercicio docente aceptan, con frecuencia de manera acritica, esta realidad cotidiana de sus escuelas, y centran sus esfuerzos en descubrir los medios más efectivos y eficaces para alcanzar los fines y resolver problemas en gran medida definidos por otros para ellos. A menudo, estos maestros y profesores pierden de vista el hecho de que su realidad cotidiana sólo constituye una alternativa de entre muchas, una serie de opciones de un universo de posibilidades mucho mayor. Con frecuencia, pierden de vista los objetivos y fines hacia los que dirigen su trabajo, y se convierten en meros agentes de terceros. (ZEICHNER, 1993, p. 45-46)

⁶¹ Conferência apresentada no 11º Simpósio de Leitura da Universidade de Wisconsin: “Factors Related to Reading Performance”. Texto traduzido do original inglês para espanhol por Pablo Manzano Bernárdez.

Resgatando John Dewey, o autor busca explicar com exatidão o que quer dizer quando se utiliza da expressão ensino reflexivo, fundamentando-se principalmente no livro daquele autor intitulado *How we think* publicado em 1933.

Dewey definia la acción reflexiva como la acción que supone una consideración activa, persistente y cuidadosa de toda creencia o práctica a la luz de los fundamentos que la sostienen y de las consecuencias a las que conduce. Según Dewey, la reflexión no consiste en un conjunto de pasos o procedimientos específicos que hayan de seguir los profesores. Es, en cambio, una forma de afrontar y responder a los problemas, una manera de ser como maestro. La acción reflexiva constituye también un proceso más amplio que el de solución lógica y racional de problemas. La reflexión implica intuición, emoción y pasión: no es algo que pueda acotar-se de manera precisa, como han tratado de hacer algunos, y enseñarse como un conjunto de técnicas para uso de los maestros. (ZEICHNER, 1993, p. 46)

Dewey (apud ZEICHNER, 1993, p. 46) expõe três atitudes que considera imprescindíveis à ação reflexiva: 1. Abertura intelectual – vontade e prontidão de conhecer e atender a mais de um ponto de vista, às possibilidades alternativas, e “a reconocer la posibilidad de errores incluso en nuestras más caras creencias”. Segundo Dewey, os professores “intelectualmente abiertos examinan de manera constante los fundamentos que subvacem a lo que se torna como natural y correcto, y se preocupan por descubrir pruebas contradictórias. Los maestros reflexivos si preguntan constantemente por que hacen lo que hacen en clase.”; 2. Consideração atenta em relação às conseqüências que suas ações produzem: “Los maestros responsables preguntan por que hacen lo que hacen transcendiendo las questionnes de utilidad inmediata (o sea, lo que funciona), para observar de que manera funciona y para quién.”; 3. Sinceridade: esta atitude alude ao fato de que a abertura e a responsabilidade devem “constituir elementos fundamentales de la vida del maestro reflexivo” e implica que os professores “se responsabilicen de su propio aprendizaje.”

Zeichner (1993) ressalta, ainda, a questão da necessidade de existência da ação reflexiva e da ação rotineira, salientando que os professores não devem refletir sobre tudo o tempo todo.

Esto no es adecuado ni posible para los maestros. Dewey, en concreto, se refiere a un equilibrio entre la reflexión y la rutina, entre pensamiento e acción. Para que la vida tenga sentido, es precisa cierta proporción de rutina. Dewey sostiene que los maestros han de procurar mantener lo equilibrio entre la arrogancia que rechaza

ciegamente lo que por regla general se acepta como verdad, y el servilismo que acoge ciegamente esta verdad.” (ZEICHNER, 1993, p. 46)

Ressalta, por fim, a importância de preparar professores, nos processos de formação inicial e em seu contínuo desenvolvimento profissional, que adotem uma atitude reflexiva em relação ao seu ensino, mas também, e principalmente, no que diz respeito às condições sociais que o influenciam.

En primer lugar, desde mi perspectiva sobre la práctica docente reflexiva, la atención del maestro se centra tanto en su propio ejercicio profesional – hacia el interior –, como en las condiciones sociales en las que ese ejercicio se sitúa – hacia el exterior-. Las reflexiones de los maestros se orientan en parte hacia la eliminación de las condiciones sociales que deforman la autocomprensión de los maestros y obstaculizan lo desarrollo de su trabajo.

La segunda característica de mi visión de la práctica reflexiva consiste en su impulso democrático y emancipador, y en centrar en parte las deliberaciones del maestro sobre los problemas que suscitan los casos de desigualdad y injusticia que se producen en la aula, para somerterlos a un examen minucioso. Reconociendo el carácter fundamentalmente político de todo lo que hacen los maestros, sus reflexiones se ocupan de cuestiones como la naturaleza del sexo de la enseñanza y del trabajo del maestro, y las relaciones entre raza y clase social, por una parte, y el acceso al conocimiento escolar y al aprovechamiento académico, por otra. [...]

La tercera característica de mi visión de la práctica reflexiva consiste en el compromiso a favor de la reflexión en cuanto práctica social. Se trata de constituir comunidades de aprendizaje de maestros en la que estos se apoyen y estimulen mutuamente. A mi modo de ver, este compromiso tiene un importante valor estratégico para crear las condiciones que permitan el cambio institucional y social. La capacitación de los maestros en cuanto individuos es inadecuada: los maestros necesitan comprobar que las situaciones concretas que experimentan están muy relacionadas con las vividas por sus colegas. (ZEICHNER, 1993, p. 48-49)

Esta questão de formação de professores reflexivos, portanto, para além de configurar-se como “uma política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares”, já que pressupõe “condições de trabalho propiciadoras da formação como contínua dos professores, no local de trabalho, em redes de autoformação, e em parceria com outras instituições de formação”, compreende, segundo Selma Garrido Pimenta (2002, p. 31) “um projeto humano emancipatório”.

E é este projeto, esta mudança social e institucional proposta por Zeichner (1993), que Evandro Ghedin (2002), em seu texto *Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica*, também apresenta – e aprofunda - quando expõe suas

considerações acerca da reflexão que, para além do aperfeiçoamento profissional, deve ser vista como resgate do ser, como “instauradora do sujeito que pensa”.

A reflexão é a ontologia da compreensão no sentido de que ela é instauradora do sujeito e se constrói como uma negação de todas as formas de negação do ser humano. A ontologia da reflexão é aquela que possibilita a compreensão do ser e o rompimento com todas as formas de alienação do sujeito. A negação da objetivação do sujeito se dá na ontologia da compreensão, expressa no filosofar como processo de reflexão. (GHEDIN, 2002, p. 145)

De acordo com o autor, proporcionar ao professor e a toda a educação “um caminho metodológico que possibilite a formação de cidadãos autônomos” é a principal tarefa de um processo que, para além de reflexivo, é crítico.

Educar para e na reflexão é a tarefa essencial do presente, caso quisermos construir uma sociedade e uma humanidade distinta desta marcada radicalmente pela exploração. A busca de tal possibilidade passa por uma mudança de postura diante do mundo, das coisas e dos outros. Tal situação impõe e imprime a construção de uma metodologia que possibilite a sua sistematização no espaço do ensino. Formar mentes reflexivas é lançar-se num projeto de inovação que rompe com as formas e modelos tradicionais de educação. (GHEDIN, 2002, p. 146)

No contexto da globalização, a reflexão sistemática sobre o fazer educativo (“de modo que as práticas pedagógicas possam passar por ele como horizonte facilitador de um processo que torna possível a construção de novas realidades e métodos educativos”) é a grande alternativa da Educação, segundo o autor (Ghedin, 2002, p. 148), para o rompimento dos limites, para a abertura de espaços de reflexão crítica e criativa que permitam a edificação de sujeitos produtores “de um conhecimento que se faz como práxis comprometida politicamente” - e não só consumidores e/ou reprodutores das informações e dos conhecimentos produzidos por outros - e para o rompimento com os paradigmas sociais e políticos impostos (ainda no processo educacional pessoal de cada docente) e consigo mesmo – o que requer, neste processo reflexivo-crítico, vontade e coragem.

Considerando que o ponto de chegada da reflexão crítica não é ela própria, nem mesmo o ensino, mas a construção política de uma sociedade democrática, é somente num projeto de tal natureza – exigente de uma mudança revolucionária “radicalmente

comprometida com as classes populares na construção e na organização de uma sociedade civil, sem se impor como sistema político, mas como alternativa à democracia”-, alerta Ghedin (2002, p. 148), que será possível construir uma cidadania responsável tornando possível a democracia participativa – instituidora da liberdade plena - e a negação da democracia deliberativa – responsável pela alienação e pela dominação de alguns mercenários políticos sobre o povo.

Assim sendo, a reflexão sistemática, rigorosa e de conjunto (Saviani, 1986), atuante no ensino, propõe-se como reflexão radical de nosso ser no mundo, como alternativa, juntamente com todo o processo educativo que amplia a compreensão de si e permite-se o descortínio da humanidade comprometida ética e politicamente com sua construção. Isto quer nos dizer que o horizonte da reflexão no ensino é a potencialidade ou deve ser potencializador do questionamento radical de si mesmo e da educação como possibilidade de rompimento da exploração, reproduzido ideologicamente por meio da escola. (GHEDIN, 2002, p. 149)

É pensando também sobre esse papel reprodutor que muitas escolas, apesar dos esforços dos educadores em geral, ainda desempenham e na idéia de professor crítico-reflexivo que se intenta desenvolver na formação docente, que consideramos que a escola na contemporaneidade não pode reduzir-se, nas palavras de Angel I. Pérez Gómez (1995) a transmissora de conhecimentos e informações - mesmo que significativos. A escola tem um papel – importantíssimo - a desempenhar.

O autor defende que é o estabelecimento escolar o lugar privilegiado da reflexão, da “reconstrucción racional de la experiencia y del pensamiento”, o lugar da identificação dos valores ideológicos que constituem a cultura dominante, de seu contraste e questionamento no intuito de colocar em discussão a “calidad humana” das influências recebidas pelos indivíduos nas classes sociais a que pertencem, na busca de “un clima de vivencias e intercambios que faciliten la reflexión, el contraste y la reconstrucción personal relativamente autónoma.” (PÉREZ GÓMES, 1995, p. 348)

A fim de explicitar a absoluta e urgente necessidade da (re) construção da escola como local de reflexão na construção do indivíduo crítico e autônomo, Pérez Gómez (1995, p. 348-349), em seu artigo *Volver a pensar la educación – Prácticas y discursos educativos*, apresenta o perfil do indivíduo contemporâneo adequado às exigências ideológicas da sociedade capitalista – competitivo, individualista, massificado, social e historicamente conformado, obcecado pelo conhecimento e pela eficácia dos resultados

independentemente do valor dos processos, consumista e mascarado pela aparência e afirma que, sendo (tais tendências e valores determinados pela sociedade de livre comércio) obstáculos ao desenvolvimento autônomo desses indivíduos e grupos, cabe à escola, no desenvolvimento de sua função compensatória (na busca de atenuar, pelo menos em parte “los efectos en el desarrollo de los individuos y de los grupos de las carencias económicas y culturales de los contextos sociales más desfavorecidos y marginados”), educativa (“la reconstrucción del conocimiento experiencial, fruto de los procesos de socialización, con el que cada alumno llega a la escuela”) e mediadora (“promover el pensamiento reflexivo y la actuación racional y consciente de las nuevas generaciones”) construir e reconstruir crítica e permanentemente os modos de pensar, sentir e agir das gerações, apesar do processo permanente de tensão no qual vive.

Neste sentido, o autor salienta a importância de os professores possuírem uma relativa autonomia (que possibilite o constante esforço de “enfrentarse y superar em si mismo” – através da reflexão -, visto estarem historicamente mergulhados nesta sociedade capitalista) para que sua função educativa possa se efetivar num contexto mais ou menos consciente e livre da manipulação das tais “leis” capitalistas.

La escuela debe ofrecer la ocasión del contraste permanente de pareceres, esquemas de pensamiento, sentimiento y actuación, de modo que los alumnos comprendan el significado, las posibilidades y consecuencias de los mismos, y se pongan en contacto con otras construcciones personales alternativas que ofrecen nuevos horizontes de exploración.” (PÉREZ GÓMEZ, 1995, p. 349)

Esta autonomia docente (sinônimo, aqui, de independência intelectual) é defendida também (para além da justificativa já apresentada) pela possibilidade de oferecer-se, na escola, o conhecimento (científico, cultural e artístico acumulado pela comunidade humana) como instrumento intelectual de mediação no processo de reconstrução do conhecimento pessoal, sem esquecer-se, no entanto, de ponderar que tal autonomia não significará necessariamente proteção contra as influências contaminantes dos interesses, valores e tendências do contexto social, mas, apenas possibilitará, de acordo com o autor (p. 350) uma melhor compreensão destes, situando-os e procurando uma “transformación consciente hacia valores explícita e públicamente debatidos y asumidos”, tornando possível também o desenvolvimento autônomo das novas gerações.

Solamente puede producirse la reconstrucción del conocimiento vulgar y experiencial de los alumnos, fruto de sus prolongados procesos de socialización espontánea, cuando seamos capaces de construir en la escuela un espacio vivo de intercambio de experiencias, un escenario de vivencias culturales, de reproducción tanto como de transformación, donde el alumno viva al mismo tiempo que aprende. La formación de ciudadanos autónomos, conscientes, informados y solidarios requiere una escuela donde pueda recrearse la cultura, no una academia para aprendizajes mecánicos o adquisiciones irrelevantes, sino una escuela viva y comprometida con el análisis y reconstrucción de las contingencias sociales, donde los estudiantes y docentes aprenden al mismo tiempo que viven y viven al mismo tiempo que aprenden los aspectos más diversos de la experiencia humana. (PÉREZ GOMÉS, 1995, p. 350)

Assim considerada, a escola deixa de ser o lugar onde, pela fala dos próprios professores entrevistados nesta pesquisa, os alunos vêm obrigados pela legislação e não vêm o porquê desta obrigatoriedade –

Ele não vem com sede de saber, de conhecimento. Vem para cumprir uma obrigação, porque a mãe mandou senão o Governo não paga o Bolsa Família ou o pai vai preso porque ele não tem 14 anos. São diversas condições em que se sente obrigado a vir. Ele não vem para escola como uma das principais possibilidades que está tendo para mudar a condição social, a condição de vida dele. (D.C.)

Para muitos alunos, a escola passa a ser torturante porque acha que lá fora o conhecimento dele é muito maior. (G.E.)

- e se converte, no dizer de Pérez Gómez (1995, p. 350) em um ambiente de cultura, em uma comunidade democrática de vida e aprendizagem onde ser-lhes-á possível apropriar-se dos conceitos, ferramentas, técnicas e códigos da cultura da humanidade “como consecuencia de la participación activa en el intercambio de significados, deseos y comportamientos com los compañeros y com los adultos.”

É esta escola que deve ser, necessária e essencialmente, o lugar geográfico da (re) construção da Educação, da reflexividade e do diálogo crítico. É o lugar de maior possibilidade de olhar o todo e suas relações com as partes e não as partes isoladas da totalidade.

Apesar de distante, é nesta escola que focamos o processo de formação profissional dos docentes, num ambiente com traços culturais específicos (ABDALLA, 1999 apud LIBÂNEO, 2001) - crenças, valores, significados e modos de pensar próprios das

pessoas que o constituem -, com “cultura própria” (conjunto de relações sociais vivenciados em seu interior), não estagnado, mas em construção e, como tudo o que se encontra nesse processo, repleto de divergências, contradições e questionamentos... dilemas.

Nesse momento, consideramos importante as reflexões de Miguel Zabalza (2003) sobre a importância dos dilemas na vida do profissional da educação uma vez que podem constituir “espaços de aprendizagem profissional”.

Um dos aspectos mais importantes dos dilemas é o seu poder como recurso de formação dos professores. Sobretudo na formação permanente, quando os professores já têm a experiência de quais são os dilemas que mais os preocupam e de como vão enfrentá-los. (ZABALZA, 2003, p. 10)

É na escola que as situações dilemáticas se dão (com suas características únicas e particulares), exigindo que cada professor construa “seu ‘estilo de enfrentar os dilemas’ na prática” (ZABALZA, 2003, p. 11), sem respostas únicas nem formas corretas.

Acreditamos, portanto, ser o processo de formação na escola, diferentemente dos cursos de formação externos, o maior facilitador da construção de um Projeto Político Pedagógico que operacionalize o desenvolvimento coerente da comunidade escolar, em que o discurso realmente transforme a realidade da escola, através de um projeto real, conforme valores discutidos, definidos e defendidos em grupo, em que haja uma divisão do poder à medida que a equipe, em seu processo de formação, adquira confiança e aceite dividir e assumir responsabilidades.

Essa formação na escola – sem intencionar a descaracterização de outros tipos de processos de formação concomitantes - permite a construção efetiva de um Projeto Político Pedagógico muito mais concreto e eficaz dentro da realidade em que o grupo escolar está inserido, projeto que articule mais eficientemente as práticas institucionais reais da escola e as práticas profissionais reais dos professores.

É através da edificação - em equipe - deste Projeto que o fosso existente entre o discurso político-pedagógico sustentado pela escola e as práticas efetivas resultantes das fortes contradições que marcam a Educação poderá ser lentamente transposto, possibilitando a transformação verdadeira da escola e quiçá da sociedade, do mundo.

Por esses motivos, consideramos ser a escola, sem dúvida, o espaço de ser e estar professor, o *lócus* de sua ação, formação e desenvolvimento profissional, o espaço em

que constrói o sentido de sua profissão e o grau de pertença para reinventar instrumentos significativos de construção da realidade.

É na escola, portanto, que buscamos indivíduos reais com discursos originados em situações concretas acompanhadas de todas as angústias e incertezas trazidas pelo real.

Dessa forma e no intuito de entender melhor, na perspectiva dos próprios professores, como seria a transição do “mercado de cursismos” para a “utopia” apresentada neste capítulo e como os professores poderiam lidar com a implantação e implementação de políticas mais comprometidas com a consolidação da ideologia neoliberal do que, efetivamente, com a qualidade do ensino/aprendizagem, levamos à discussão no grupo focal a possibilidade de instituição de um modelo de formação contínua do tipo construtivo-colaborativo assumido pela comunidade educativa, solicitando dos docentes a exposição de suas dúvidas e certezas em relação a esse processo e apresentamos, a seguir, as questões que mais marcaram o embate da discussão.

CAPÍTULO V

Formação contínua: A voz dos professores

Significa que você vai aprimorando com a experiência. Uma formação sólida, teórica, é necessária. Porém a experiência lapida as arestas que a universidade produz por trabalhar com alunos ideais. (E.D.)

É trocar experiências, é você estar adquirindo conhecimento em reuniões, na escola. (C.C.)

Formação em serviço é nunca parar, é uma oportunidade principalmente quando é dada pela rede pública. (H.M.)

O professor nunca está formado. A formação é um processo. Nós estamos em formação. Eu estou em formação. (A.A.)

Na escola onde eu trabalhava, no HTPC, a gente fazia um trabalho muito profundo de estudo. A maioria dos professores lá, presta qualquer tipo de concurso e passa. (D.C.)

Eu acho que é preparar você para tua atuação no momento, como dar aulas, nova metodologia. A gente não sabe tudo, tem um assunto que um professor sabe passar melhor e pode estar passando pra gente. (F.J.)

Significa a continuidade de um aprendizado que só vem favorecer nosso trabalho. (O.S.)

Significa professor atualizado com melhores aulas para oferecer aos seus alunos. (B.A.)

É você procurar se capacitar, ir em busca do saber, trocar experiências, estar sempre aprendendo. Significa professor atualizado, capacitado e dinâmico. (F.D.)

Seria a junção do conhecimento básico que o professor tem e pesquisas de novas fontes para que possa melhorar sua atuação em sala de aula. (J.R.)

5.1. HTPC e temas afins

Quando há referência à formação contínua na escola, o único espaço/tempo lembrado é a HTPC.

O projeto deveria ser de acordo com a realidade da escola, e certamente, funcionaria, pois seria a equipe escolar que estaria trabalhando com o projeto e ela vivencia os problemas. Após elencadas as necessidades e os problemas, o projeto deveria realizar-se nos HTPC com grupos pequenos (um professor de cada área), pois cada um tem um ponto de vista diferente e isso contribui para avaliar os problemas e sugerir propostas para solucioná-los. (K.S.)

Infelizmente, em razão da prática de muitas escolas, o professor (e os outros atores educativos – gestor, PCP) não consegue vislumbrar nenhum outro momento de formação no cotidiano escolar que não seja a HTPC, mas percebe a necessidade de outros espaços/tempos para o estudo, uma vez que a HTPC não é “redentor” da formação e dos problemas escolares.

Não há formação no HTPC exatamente devido ao cotidiano da escola que exige outras decisões e que são colocadas em pauta e que tomam tempo. Quando nós tínhamos a escola padrão, tínhamos mais base para estudo, coordenadores de área, tempo disponível do professor para estudo, a nossa carga horária era menor na sala de aula – dentro da carga horária de quarenta horas, nós tínhamos seis de estudo. O grande problema é a falta de tempo disponível para estudo e a escola ser muito grande, precisam ser tomadas decisões e o pedagógico, o estudo, vai ficando pra amanhã, pra amanhã. (D.C.)

Os problemas são o excesso de coisas que têm que ser discutido no HTPC e o fato de nem todo mundo estar presente para que a discussão seja única. (M.T.)

Complicado, agora, porque geralmente os HTPC são poucos, o tempo não dá. Teria que acrescentar uma aula, um horário a mais para estudo. Aumentar um HTPC para estudarmos. (C.C.)

Principalmente em razão de ser, a HTPC, momento de a equipe escolar organizar-se pedagogicamente e decidir coletivamente.

No momento, o Ensino Médio em Rede está bem ocupado, bem corrido, mas antes, tinha muitas decisões (da escola, de projetos) que nós tomamos em HTPC que são muito importantes, mas eu acho que é pouco tempo para se tomar essas decisões. Sempre é projetos, estabelecer decisões sobre o aluno que tem problemas. Sempre é por cima, superficial, porque nem sempre o HTPC dá tempo de se resolver tudo. Nós teríamos que ter mais tempo para desenvolver tudo que precisamos na escola. É muito corrido. (C.C.)

Outros, entretanto, não consideram o tempo o problema, mas a forma como é aproveitado...

É o professor reclamando o tempo todo. Se tem texto a gente reclama, se tem papel para ler a gente reclama. Eu acho que a HTPC podia ser mais dinâmica, mais proveitosa pro nosso trabalho em sala de aula. A gente fica lendo textos muito mirabolantes e está faltando, às vezes, o arroz com feijão. Acho que poderíamos ter espaço pra ir ao laboratório, para sentar junto, por exemplo, com a professora de matemática e pedir “olha, dá isso que mais pra frente eu vou precisar.” Precisamos de coisas mais concretas. Tem coisas boas nos textos que, às vezes até mudam a gente, mas a gente lê com tanta má vontade que termina não pegando a essência dali. Porque nós estamos mais carentes de coisas práticas, de novas metodologias. Eu acho que a gente está mais carente, podíamos trocar idéias com um colega – olha, esse assunto eu fiz desse jeito, foi melhor esse ano. Trocar idéias, coisas mais concretas para nossa vida em sala de aula. Está faltando, nós estamos carentes disso. (F.J.)

Acontece uma coisa hilária – a diretora, o vice-diretor ou a coordenadora fala e o resto do grupo escuta. Não faz nada. Não tem interesse pra nada, pra discutir um problema. O que falou é a ordem do dia. Um ou outro professor está interessado, o resto fica com brincadeiras paralelas, desinteresse geral. (Parece que você está descrevendo uma sala de aula!.) É um pouquinho pior. (O.S.)

F.J.: Por exemplo, tem a HTPC que é um momento bom pra discussão, é um momento bom de comunicação, a maioria está junto, pelo menos metade. Mas, você olha, às vezes está se dando um recado, um está corrigindo prova, outro está conversando, outro está alheio àquilo ali. Os professores se comportam igual ao aluno, daquele que a gente chama a atenção. Se este momento fosse bem proveitoso por todos pelo menos já teríamos um dia em que boa parte dos professores estaria junta e comunicada sobre aquilo ali e que poderia passar para os outros. Aí você discute, discute um assunto e vem um professor que pergunta alguma coisa que faz duas horas que acabou de falar. O assunto já está morto. Não é problema do tamanho da escola. A escola não é grande, a escola já foi bem maior e não tinha tanta falha de comunicação. O problema é a falta de comprometimento do professor. Você vem em

uma reunião (e olha que eu brinco, converso, este é o meu jeito), mas na hora de uma discussão, eu vou estar participando, anotando. Quando sai da reunião o pessoal pergunta “Mas o que resolveu mesmo sobre este assunto?” Outro problema é que se começa vários assuntos e não se termina nenhum.

Outros professores riem concordando.

F.J.: Começa dez, quinze assuntos tudo ao mesmo tempo. Acho que o pessoal deveria fazer um curso de comunicação e sobre como ser mais objetivo. Também nós, professores, temos um defeito. De repente, você está falando de açúcar, mas eu estava querendo falar do salgado de ontem... aí eu quero falar do salgado, aí eu já misturo a conversa. Eu também não tenho este discernimento de esperar aquele momento. A gente acaba truncando os assuntos. Às vezes o professor está com aquela coisa aflita na cabeça... tá angustiado, quer falar e fala no momento errado. Aí embola tudo quanto é assunto e o coordenador não tem a firmeza de retomar o que estava sendo discutido. O professor tem que aprender a ouvir...

F.D.: O que precisa é concluir um assunto. Por exemplo, coloca na pauta da reunião dez assuntos e não finaliza nenhum. Outro dia eu falei aqui na escola que você tinha uma postura, uma forma de terminar o assunto. Você dizia “É assim? Então está fechado?” Terminado o assunto você dizia “Então é assim que nós vamos fazer? Está combinado?” Eu trabalhei numa outra escola também que a diretora, quando se concluía um assunto, tinha o cuidado de anotar quais professores não estavam ali para anotar tudo e passar por escrito. Então é organização. O ponto chave é ter organização.

G.E.: Até o HTPC dá em nada. É só coisa fútil.

Confusão de falas.

K.S.: É uma futilidade. Nem vou falar porque a coordenadora está aqui do lado. Não dá pra sentar. Não dá pra trocar idéias. Vamos começar a fazer um grupo de estudos? Vamos. Mas que horário? Vai poder no horário da HTPC? Não sei!...

M.T.: Eu acho muito mais produtivo a gente fazer isso que estamos fazendo agora no HTPC do que o que a gente está vendo.

K.S.: Nós concordamos.

Há, ainda, os que compreendem que o responsável direto pela organização deste momento, além de não receber a devida formação para a função que desempenha, muitas vezes é desviado desta função ou sobrecarregado de “burocracia”...

Um grande problema das escolas é a falta de capacitação dos responsáveis pelo HTPC. Somente este ano é que os coordenadores estão sendo chamados para capacitação para que ele desenvolva o trabalho. Mas durante todo o período que fui coordenador (14 anos) nunca recebi uma capacitação para organizar e desenvolver o HTPC. (J.R.)

O que dificulta que a escola “ande” são problemas de iniciativa estrutural, do sistema. Às vezes a pessoa, ao invés de atender àquilo, está atendendo a outros fatores. (L.S.)

Geralmente, quando entram no foco da discussão os problemas da família do aluno e não do aluno. A terrível falta de infra-estrutura... é preciso definir de maneira clara o papel da escola. Vamos passar conhecimento e formar os filhos ou virar uma sucursal do fórum de pequenas causas familiares? (E.D.)

Não adianta sobrecarregar o pobre do coordenador. O problema está no sistema. Aumentar o número de HTPC, o número de aulas da disciplina. Outro dia você *(como diretora)*⁶² estava falando das funções do coordenador. Oitenta por cento é burocrática, não pedagógica – fica cuidando da frequência do aluno, da nota que ele tirou, do pai. O pedagógico – o que esse menino sabe, o que nós vamos fazer com ele, raramente se trabalha. Pelo tamanho da escola, deveria comportar mais coordenadores pedagógicos. Deveria haver um coordenador pedagógico para cada dez, doze salas, é razoável. Na minha outra escola nós tínhamos uma outra vivência. Cada escola é uma realidade. Lá tem até hoje HTPC por área (em dias diferentes) além da coletiva (em que se decidia as questões burocráticas, do grupo). Eu era coordenadora. Nas de área, o que a gente fazia? Eu sabia os conteúdos que o professor estava trabalhando, selecionava textos, livros paradidáticos, revistas que falavam daquele assunto. Levava pro HTPC. O professor ia olhar esse material, selecionava, via o que ia poder usar. Isso dá condições de o professor conhecer os recursos que a escola oferece. Estimula o professor a fazer uso dos recursos. (D.C.)

Dúvidas sobre a importância da formação dos professores não há...

Precisamos acompanhar o nível dos nossos alunos (*sorriso*). A informação chega de várias maneiras a eles. Se nós ficarmos nesse mundinho fechado só nas informações que contém os nossos livros, seremos ultrapassados. (O.S.)

Nem de que será mais efetiva se acontecer dentro da escola...

Duas cabeças pensam melhor que uma. Uma discussão que realmente traga benefício é boa pra todo mundo. Eu mesma não tenho contato com as pessoas da minha área, não sei o que eles fazem, eu não sei se eu vou pelo caminho certo. Na maioria das escolas que eu trabalhei, sempre tracei um caminho muito solitário. Nunca eu tive um coordenador pedagógico ou mesmo uma direção que dissesse “Olha, você está indo pelo caminho certo. Vai por aí mesmo. Não, vamos modificar essa situação” nunca tive este tipo de orientação. Não sei se é por eu nunca ter procurado ou porque a escola nunca ofereceu, mas eu sempre fui meio que baseada pela minha intuição. (M.T.)

⁶² Os professores estavam se indispondo demais com a coordenadora alegando que “perdia” muito tempo com alunos, pais de alunos e “papel” (oficialização dos projetos da escola – “Recuperação e Reforço”, “Ensino Médio em Rede”, etc. - exigidos pela DE) e não estava dando suporte pedagógico (o que consideravam sua função) ao corpo docente. Dessa forma, enquanto diretora, apresentei aos professores a “lista oficial” (segundo legislação) de atribuições da coordenadora para que entendessem o porquê da “perda de tempo”.

Acho interessante porque o grupo é que conhece os problemas da escola e na própria escola seria mais interessante desenvolver o trabalho do que vir alguma coisa pronta que a gente tivesse que adaptar. (B.A.)

Existe a consciência de que a busca de formação é solitária, perpassada por interesses individuais...

Não há um interesse de melhoria, não. As coisas chegam aqui e são feitas porque a SEE, via DE, diz que tem que fazer, mas não há uma busca coletiva. Pode ter o caso de um ou outro professor que vá em busca dessa formação, da melhoria de seu conhecimento, mas não há interesse de equipe nisso não. (M.T.)

... e que, devido a toda a sobrecarga de trabalho do professor, mais um compromisso deve ter retorno...

A busca de formação passa por interesses individuais. Estes que estudam têm a cabeça mais aberta no sentido de ver necessidade de formação. Entra também na questão da valorização – se não tem um certificado ou retorno econômico as coisas se perdem. Talvez o sucesso (dos professores que estudam) em escolas particulares ou mesmo na sala de aula (não se desgastar tanto na sala de aula) ajudaria – como exemplo - a conquistar os outros a se formar, entre os pares. (H.M.)

Infelizmente, as pessoas só fazem cursos por duas razões – ou pela parte funcional ou pelo dinheiro. Um estudo desse tinha que vir embasada em lei para que as pessoas recebam diplomas e isso passe a fazer parte da progressão funcional ou então, bônus. O professor é muito marginalizado na rede pública, ganha pouco e se cobra muito dele. Tem-se que reduzir a carga horária, não para ele ficar em casa, para ele ir buscar esse conhecimento. (G.E.)

Alguns professores até se arriscam a sugerir a forma...

Leitura, seminário, palestras. Todo conhecimento vem a contribuir. (F.D.)

Primeiro teria que conciliar os horários dos professores que se interessam por aquele assunto – por exemplo, professores de Física e Matemática trabalharem juntos. Estabelecer horário e cobrar atividades, tarefas mesmo. Porque eu acho que a gente acaba se comportando como crianças de 5ª série. Não todos, mas como é um

grupo diversificado, tem que cobrar resultados. Não deixar solto não. Cabresto. (F.J.)

Poderia partir do próprio grupo. A direção e a coordenação poderiam colher idéias e propostas da equipe e, a partir daí, fazer uma esquematização dessa formação continuada. (J.R.)

Um professor genuíno tem um interesse nato de estar se aperfeiçoando, então basta, para essa formação contínua que seja oferecido condições dentro da escola, tipo cursos, bibliotecas, um centro de Informática, enfim, uma infra-estrutura que possibilite essa formação do corpo da escola porque isso vai refletir no aluno. (E.D.)

Primeiro, acho que tem que buscar a motivação do professor. Não tem que tornar o HTPC obrigatório, mas algo que motive, que dê um gás pra gente trabalhar durante a semana com os alunos. À medida que não for obrigatório comparecer e estiver vinculado ao salário só vai comparecer quem tiver interesse e conseqüentemente vai ter uma formação melhor. (O.S.)

O gestor, neste processo de formação deve, na perspectiva docente, ser um parceiro, um companheiro da equipe...

O diretor pode contribuir cada vez ficando mais próximo do grupo, ouvindo. O papel do diretor é ouvir e atuar como mediador porque também tem tudo a ver com a questão pedagógica. Eu sinto que, quando há alguém da direção no HTPC, por um lado, inibe (porque nós estamos acostumados a uma direção que vem cobrar, repreender e falar as coisas negativas. Os professores, às vezes, até se surpreendem quando são chamados a decidir alguma coisa que é até de caráter administrativo), mas o trabalho é mais sério e rende mais. (H.M.)

O diretor deve estar junto ao PCP, auxiliando, buscando formas, incentivando para que o planejado se realize na prática. (J.R.)

Verificar o conteúdo que o professor está trabalhando. Procurar com os alunos como o professor está trabalhando. Olhar caderno de alguns alunos. Às vezes o professor só discursa. E na prática? Será que o professor está trabalhando? Cobrar mesmo do professor. (L.S.)

Também se aproximar mais do grupo dos professores. Tem que ter propostas. Tem que estar discutindo com os professores a problemática (dificuldades e avanços que o professor está conseguindo). Estar sempre no encalço, apoiando. (A.A.)

Uma vez identificado o professor bem intencionado, o apoio da Direção é fundamental para formação contínua. Acho que é só apoio que o professor espera da Direção. (E.D.)

Seria orientação. Na melhoria do ensino. Buscando mais cursos, organizando grupos de estudo pra gente, chamando outras escolas pra gente trocar informações. (I.L.)

Aqui no caso do I.E. acho que a direção precisa de um secretário (*risos*) pra cuidar da parte burocrática, administrativa e o diretor teria mais chance de estar olhando a parte pedagógica como um todo. (M.T.)

Os professores que já estão aqui há mais tempo e que são comprometidos com a escola perceberam que isso, esse ano, já começou a ocorrer. O que ainda faltaria é esse trabalho mesmo em equipe, essa aproximação, quando o professor passa a enxergar a presença da direção dando apoio ele valoriza mais sua escola. Ser bem transparente. (H.M.)

E o coordenador pedagógico...

Ele pode ser um intermediário entre nós e a DE, ver se tem algum material (livros, fitas) pra trazer pra escola. Neste sentido, ele podia ser um agente pacificador. Acho que é difícil ele se aprofundar na matéria porque cada matéria é totalmente diferente e é difícil ele se aprofundar em tudo. Ele poderia também estar cobrando “Gente, pra onde vocês estão indo, que matéria estão dando?” Às vezes a gente vê cada professor dando um assunto na mesma série. Em relação aos substitutos tem que dobrar do professor que substitui “Você está trabalhando? Está dando uma continuidade ao assunto?” (F.J.)

Mostrar que sua relação com os professores é semelhante à deles com os alunos (o que eles exigem do coordenador, o aluno quer deles – uma aula diferente, uma postura diferente, comprometida). O coordenador não pode desistir, tem que apoiar, insistir, perseverar, estar com os docente. (H.M.)

O PCP seria uma pessoa referência, dando subsídios para que o professor possa desenvolver esse trabalho de qualidade. (J.R.)

Procurar programas dentro das áreas disciplinares (exatas, biológicas, humanas), desenvolver projetos e cobrar a maneira de trabalhar. Há professores de uma mesma área trabalhando de forma diferente, isso não pode. (L.S.)

O coordenador pode estar se atualizando mais, ele sempre tem mais acesso, sempre é mais convidado a encontros, a cursos, mais chamados a reuniões para discutir temas e assuntos de relevância. Esse conhecimento que o PCP adquire lá fora tem que passar, não só teoricamente, mas na prática também para o professor. O coordenador pode ajudar muito o professor. O professor precisa se sentir seguro no que está fazendo. A segurança é importante. E nada melhor ter a seu lado um coordenador para atuar junto, para estar ao seu lado pro que der e vier. Para o professor não se sentir sozinho. (A.A.)

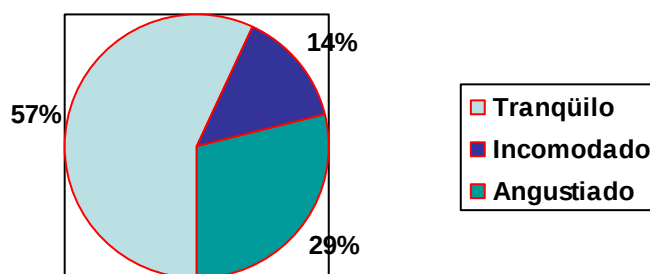
Filtrar o que passam para ele (reunião de D.E., de Direção) e levar para o HTPC coisas práticas, rápidas, funcionais, usar técnicas. Ele é um profissional que tem que ficar perto do professor, dar-lhe suporte. Esquecer a parte burocrática, designar outro funcionário para fazer isso e trabalhar com o professor. É muito legal um coordenador chegar para o professor e perguntar “O senhor está precisando de alguma coisa? O que você quer que eu faça? Está precisando do quê? De livro, de fita de vídeo?” (G.E.)

O PCP precisaria trabalhar bem a parte pedagógica só que individualmente com cada professor. Para isso ele precisaria deixar de lado algumas funções burocráticas, administrativas que ele tem para não comprometer a parte pedagógica, porque ele fica meio perdido. Quando ele tem muito papel pra fazer acaba deixando de lado a parte pedagógica. Ainda mais que, como ele também é um professor de uma determinada disciplina, não tem uma visão muito ampla do que ele poderia melhorar com relação a uma disciplina que não é da área dele. (M.T.)

5.2. Dúvidas e Certezas

Como técnica de “aquecimento” para introduzir o segundo assunto discutido no Grupo Focal, foi solicitado que cada professor registrasse suas dúvidas e certezas sobre a Formação Contínua na escola e, depois de terminada a tarefa, antes de apresentarem seus apontamentos, cada um revelou como se sentiu aprofundando-se nestes questionamentos.

GRÁFICO 10. Proporção de professores conforme percepção no Grupo Focal – 2004



Fonte: Grupo Focal com professores do Instituto de Educação, 2004.

Dependendo da seriedade como foi realizado o trabalho e da postura profissional frente ao tema, os sentimentos foram diversos...

F.J.: Não sei se fiz certo, né? Mas achei mole, mole porque a gente está sempre falando disso. Discutindo isso. Então, só pra pôr em tópicos pra depois lembrar é fácil.

F.D.: Eu já achei meio difícil porque sempre me sinto um pouco sem jeito de falar a verdade... *Risos.*

Moderadora: Por quê?

F.D.: Porque às vezes ofende um colega.

P.P.: Eu não achei difícil, não. Só acho que fui um pouco crítica.

K.S.: Me senti meio angustiada por ter certeza disto que eu coloquei no papel, e como todo mundo, não saber como sair deste buraco.

L.S.: Eu também senti um pouquinho de dúvidas nas minhas certezas.

Moderadora: Então suas certezas não são certezas?

L.S.: Não. Porque se nós formos fazer uma formação, quem irá cobrar-nos? Não é interessante. Então o professor vai indo e levando com a barriga, pior, com o corpo.

K.S.: É. É a cultura, né? Sei lá... A gente tinha que pensar nisso. Tinha que ver o desempenho, né?

M.T.: Eu achei que foi meio a meio. Talvez tanto as dúvidas quanto as certezas estivessem na minha cabeça, só acho que a dificuldade nossa é passar pro papel, porque às vezes a gente não sabe como se expressar. Talvez falando fica mais fácil porque a gente acaba até ouvindo a palavra do colega e complementando aquilo que a gente estava pensando. Às vezes o que o colega está falando está mais de acordo com aquilo que a gente está pensando. Acho que a dificuldade maior é colocar no papel, mas são coisas, como F.J. disse, que a gente discute continuamente, então a gente tem uma boa noção do que é isso, das dúvidas e das certezas.

G.E.: Eu me senti preparado. Gostaria de falar isto diretamente com o Secretário, com o Ministro, como eu já tive oportunidade. Eu me senti muito bem eu chegar pros caras lá em São Paulo e falar da nossa realidade aqui, falar dos colegas, dos problemas que os colegas têm, da estrutura da escola, do que poderia se transformar esta escola... na questão de potencial, de material, de recursos humanos. Pra mim,

não teve dificuldade não. Lógico que eu falei a verdade e a verdade pode magoar, às vezes, até a mim mesmo, mas eu mesmo me critico.

F.J.: É bom, hein?

A primeira dificuldade do grupo foi conseguir conceber a idéia de formação desenvolvida dentro da escola, sem intervenção direta de profissionais externos, gerida e organizada pela equipe escolar.

F.D.: Eu tenho dúvida se o professor vai colocar em prática o que ele aprendeu. Se ele não vai engavetar tudo.

Percebendo que os professores ainda não haviam captado a possibilidade de outra maneira de formação que não a intervenção externa de profissionais mais bem preparados, a mediadora procurou, novamente e de outra forma, explicitar como esta formação poderia acontecer na equipe: a comunidade escolar se organizar, ler, discutir, trocar experiências, discutir pontos de vista, reelaborar o Projeto Político-Pedagógico, etc. Ao descrever esta outra perspectiva de formação, parece que o olhar de alguns professores se abriu, inclusive, expressando mais leveza e tranquilidade no semblante e em suas exposições.

K.S.: Um grupo de estudos!

F.D.: Troca de experiências.

Confusão de falas. Parece que descobriram a saída.

K.S.: Eu tive esta experiência no CEFAM durante 4 anos.

G.E.: Isso ajuda.

L.S.: Complementa.

Moderadora: Formação Contínua na escola não é mudar o local das palestras, é mudar realmente a forma. Pode ser trocar idéias, trocar dúvidas, trocar problemas, estudar, discutir, trocar experiências.

F.D.: Nossa, isso é ótimo!

Entendida a concepção, afloram os bloqueios e os dissensos...

F.J.: Então vai começar a vir outros professores. Primeiro porque isso aí não funciona. Eu tinha perguntado quem vai capacitar, porque eu acho que você sempre precisa ter uma coordenação para estar agilizando. Se isso funcionasse nas próprias escolas, não existiriam cursos de formação.

P.P.: Funciona sim.

F.J.: Gente, nós temos experiência própria. Quando põe na HTPC eu com mais não sei quem e não sei quem para fazer estudo por área, vira o quê? Vira... nada. Falar o português bem claro, gente. Dá dois minutos já está dando confusão porque o outro quer falar, porque o outro quer mandar, o outro quer... Não-vira. Se isso fosse prático no dia a dia já teria funcionado com a HTPC. NÃO-FUN-CIO-NA-AQUI-PRA-NÓS.

Moderadora: E como poderia ser?

F.J.: Não sei, eu acho que poderia escolher determinados momentos, trazer alguém com experiência. Até pra estar coordenando o trabalho, porque nos deixou estudando sozinhos é igual aquelas equipes das 5ª séries. É mais ou menos isso aí. A gente tem esta experiência, gente, não vamos ser hipócritas, tá?

Moderadora: Não é possível o professor se formar com as idéias, as trocas e o trabalho do outro professor?

F.J.: Nós não temos esta maturidade. Você não consegue, não há o que fazer para envolver todos.

F.D.: Eu e C. (*professores de áreas diferentes*) estamos fazendo uma pesquisa. Fizemos um plano da aula porque é conteúdo novo, estamos buscando material e trocamos experiência. Eu falei o que estava dando ela também, eu achei ótimas as idéias dela, ela achou as minhas ótimas, também, e colocamos no papel. A diretora disse, também, que vai trazer uma professora aqui de uma outra escola para mostrar um trabalho interdisciplinar para trabalharmos nas oficinas. Eu acho que essa troca de experiência é muito válida. Acho que vai deixar o trabalho mais transparente. Porque antigamente o professor era egoísta. Hoje eu não estou vendo mais esse egoísmo.

Professores se entreolham e sorriem num explícito gesto de discordância da colocação da professora.

F.D.: Antes, o professor fazia uma dinâmica na sala de aula e, nossa!, escondia, não passava pros colegas. Hoje não. Hoje você troca idéias aí nos corredores, na hora do intervalo.

F.J.: Eu não concordo. O professor é egoísta, sim. Esse tipo de formação não dá certo. Primeiro porque ninguém vai perder o tempo livre dele. Outra coisa, F.D., você falou que é fácil. Não é fácil. Vou dar o exemplo de Português. Todas as vezes (esse ano melhorou um pouquinho) que reúne o grupo para discutir a correção da redação do SARESP é um momento de discussão, de aprendizado, porque tem um critério para seguir. Toda vez dá confusão. Um sai da sala, o outro reclama porque quer fazer como ele quer. O outro deu cinco, o outro deu não sei o que lá. Termina virando confusão. Um sai chorando. Você (*refere-se à moderadora*), na época que estava aqui na direção, presenciou uma situação desta.

F.D. Concorda com a cabeça.

F.J.: Por isso que eu estou falando que você teria que ter uma organização muito boa para estar colocando em prática porque senão fica ruim.

Moderadora: Mas deve haver organização...

F.J.: NÃO. Eu acho que a escola não dá conta, não.

Moderadora: Por quê? Por que falta gente, por que falta competência, por que falta o quê?

F.J.: Acho que falta é cobrança. Fica muito no corporativismo. A profissão se une muito. A escola não funciona por quê? Você, fulano, faz coisa errada, ao invés de ser corrigido pela direção ou pela diretoria de ensino, deixa quieto. Vai deixando, vai deixando e as coisas vão ampliando. É a mesma coisa no HTPC. O professor vem, estão discutindo o assunto, um está conversando, o coordenador deixa quieto. Então falta responsabilidade, comprometimento. Fica a categoria toda unida, ninguém fala nada do outro pra não ficar chato e assim vamos indo.

Confusão de falas.

Mesmo depois de bastante discussão para que o grupo entendesse realmente esta nova proposição de formação, parece inaceitável, inconcebível e improvável “a idéia”. A insegurança para expor em palavras seus pensamentos é tal, que transparece saber, o professor, de algo que não pode ser revelado ao grupo, ficando, sua exposição, truncada, meio sem sentido.

Moderadora: L.S., suas certezas.

L.S.: O que eu te falei antes de entrarmos. Eu não estou mais conseguindo nem informar o aluno, não estou conseguindo. É certeza. Não estou conseguindo. Nem passar informações. É o retrato que eu tenho nas avaliações.

M.T.: É que as informações são tantas! Não é só você. Isso acontece em função do aluno.

L.S.: Eu tenho que mudar meu critério. É isso que eu quero. É minha dúvida.

Moderadora: Deixe, neste momento, as questões dos alunos. Em relação à formação em serviço, o que você registrou como certeza?

L.S.: (*demonstrando dúvida e angústia*). A certeza? Tá. Eu acho que a cada trimestre... ou bimestre... teria que ter... o quê? A formação só com os colegas da área..., a nível de DE..., o que aqui não vai acontecer nunca..., eu vejo este horizonte, pra nós estarmos discutindo nossos problemas, tá?

Moderadora: Mas aqui, em nível de escola? Quando falamos “em serviço” também dizemos aqui na escola.

L.S.: Também. Da escola. De disciplina, os meus colegas de área daqui.... e no conjunto... na minha comunidade escolar, os meus colegas da DE. Eu estou preocupadíssimo. Eu te mostrei alguma coisa ali⁶³. Depois eu queria falar com F.D. (professora de Língua Portuguesa). A culpa não é de F.D., mas como é que eu vou conseguir ir pra frente com meu aluno sem interpretação, que ele está péssimo. Olha eu preciso...

Moderadora: Seja claro, qual é sua dúvida?

L.S.: Eu sou a favor e acho que deveria ser feito a cada trimestre... na própria unidade... escolar.

Moderadora: Seria possível utilizar também o HTPC?

L.S.: Esta é minha grande dúvida-certeza. Porque não vai ser viável essa concessão.

Moderadora: Por quê?

L.S.: A própria diretoria. Por uma série de questões de, de, de, legislação, de fatores que não vai.....

K.S.: Que é isso, gente? Não existe.

Moderadora: Nem que for organizado pela própria escola?

L.S.: Pela própria escola.

P.P.: Acho que o problema é a burocracia.

L.S.: É a burocracia também.

K.S.: Isso cada um faz o seu, acabou. Não tem isso não.

L.S.: Deveria ter? Sim. Porque, como a avaliação, a formação é contínua. Os fatos acontecem, vão mudando, transformando, diuturnamente. É viável isto. Agora quando eu falo trimestre é a burocracia que nós vamos esbarrar nisso.

Entretanto, os argumentos fundamentados nas experiências começam a emergir ...

P.P.: O que eu quero falar é o seguinte. Quando eu mudei de Marília para cá, eu senti uma dificuldade muito grande na Diretoria daqui. Porque aqui é assim... tudo preso com ATP, com Diretoria de Ensino. Parece que a Diretoria de Ensino é Deus e nós somos o céu pra ficar atrás da Diretoria de Ensino. Lá não tinha isso. Lá, na

⁶³ Quando cheguei à escola para realizar o grupo focal, o professor L.S., na sala dos professores, após os cumprimentos iniciais, chamou-me e disse que estava “preocupadíssimo, angustiado”, porque, além de não saberem praticamente nada de sua disciplina específica, os alunos do colegial não sabiam nem escrever. Tirou algumas provas de seu material e mostrou-as a mim. Provas com erros primários de grafia e de concordância. Todos destacados em caneta vermelha pelo professor, que não sabia o que fazer com “aquilo”. “Como vou ensinar o conteúdo da matéria se não sabem nem escrever direito?” Este professor sempre se angustiou pelos problemas pessoais dos alunos, principalmente pela falta de perspectiva de vida, pela desmotivação e pelos problemas de gráficos apresentados. Entretanto, no Grupo Focal, não expôs suas opiniões de forma clara, todo o tempo fez suas colocações por meias palavras que só entendi por já conhecer um pouco mais o professor e sua postura profissional.

época que eu vim, eu era coordenadora de escola da área de Geografia, Sociologia e História e havia também uma outra coordenadora da área de Exatas. Quando entrei era escola padrão, no último ano que vim para cá já não era mais. Trabalhei três anos de coordenadora. O que acontecia? Primeiro que eu tinha total liberdade (eu e ela). Diretor não ficava na cola. Faça isso, faça aquilo. Vá na Diretoria. Vá não. Lá não existia isso. ATP então, menos ainda, não tinha cobrança nenhuma. O que acontecia? Eu levei várias vezes profissionais que trabalhavam no Estado e na escola particular, inclusive um Geógrafo grande amigo meu. Ele ia na escola e fazia este tipo de proposta que foi falado aí, de trabalhar este estudo que você está falando. Nós trabalhávamos e estudávamos juntos e depois aplicávamos em sala de aula porque eu era coordenadora de dia, mas dava aulas à noite. Então, a gente aplicava direto. Isso funciona SIM, desde que haja, primeiro, li-ber-da-de, au-to-no-mia, que aqui eu não sinto isso. Aqui, eu não digo no IE. Eu digo aqui em Araçatuba. Eu nunca senti isso em escola nenhuma que eu trabalhei aqui até hoje. Autonomia do professor. E ficava uma coisa gostosa, a gente produzia, fazíamos feiras e outras coisas. Fizemos vários trabalhos. Outra coisa. A UNESP lá também oferecia muita coisa. Coisa que aqui eu sinto uma falta danada. Quando eu vim de lá, o último curso que eu fiz foi Educação Especial para negros e índios. Eu sei que nesta Diretoria aqui não tem ninguém que fez este curso. Tanto que, uma vez eu fui falar com o supervisor G.G. porque estavam querendo inserir isso na escola pública, ele ficou me olhando com aquele cara “Ah! É! É!” Nunca tinha ouvido falar. Nem sabia do que eu estava falando. Foi proposta do diretor da escola de lá que chegou e ofereceu. Então fizeram professores de várias áreas. De matemática, de sociologia... Este curso era em que horário? Em horário de aula. Nós tínhamos dispensa uma vez por semana. Um grupo ia de manhã, outro grupo ia à tarde. Agora aqui? Você fala em ter dispensa para qualquer coisa! Eles te matam, te trucidam! Não deixam. Eu quis fazer um curso em Marília na minha disciplina. A Dirigente não permite. Por quê? Porque não é aqui em Araçatuba. Aí eu questiono. A Secretaria de Educação não é a mesma? Então por que uma Diretoria não permite que você faça uma coisa fora daqui que ela não tem capacidade de te oferecer?

K.S.: Em Três Lagoas, também, eu tive um grupo de estudos por quatro anos. Eu estudava quatro horas por semana, trocando experiência. Funcionava. Tinha uma bibliografia enorme. Você estudava. Tanto é que eu fui readquirir este estudo aqui no CEFAM. Depois perdi de vez, não consegui formar grupos de estudo nem nada. Neste momento F.J. deixa a sala e não volta.⁶⁴

Com a única voz firme acerca da ineficiência de tal tipo de formação ausente do grupo de discussão, os professores expõem “mais à vontade” suas certezas.

5.2.1. Certezas

Segundo os docentes, para que um tipo de formação contínua neste formato realmente funcione, é importante que todos estejam envolvidos e assumam sua parcela de responsabilidade.

As Instituições de Formação Inicial de Professores precisam se comprometer a colaborar para a excelência e a qualidade profissional de seus egressos.

⁶⁴ No final do grupo, F.J. procurou a moderadora e justificou que a diretora havia chamado e demorou para resolverem o problema.

F.D.: O aluno, na verdade, quer um professor com uma postura séria, postura de educador. Não de uma educação paternalista.

Fica inseguro sobre o que falar.

F.D.: A formação do professor hoje é uma formação deficitária mesmo. Eu mesmo vim de uma faculdade particular daqui da cidade em que a minha professora, quando encontro com ela hoje em dia, ela fala “É, F.D., eu não fiquei na faculdade, porque era pressionada pela direção da faculdade. Se tivesse nota vermelha, eu era chamada pelo diretor da faculdade e tinha que ajeitar a nota do aluno.” Mesmo quando eu fiz Magistério aqui nesta escola. Hoje eu pego meu caderninho de Psicologia, de Sociologia e fico abismada com erros bárbaros que eu tinha no caderninho: todo bonitinho, capa dura, florido, cheio de erros (de concordância nominal, de concordância verbal, de ortografia, de tudo o que você imaginar) e o professor escreveu “Parabéns! Ótimo!” e me deu 10!

M.T.: Por que não dá certo? O que não dá é nossa acomodação de não tentar. E eu acho que a gente não tem tanto medo do novo, a gente tem é acomodação, mesmo, porque não fomos preparados pra isso. Porque professor lá da faculdade também não foi preparado pra isso. Ele ensinou pra gente o tradicional e a gente vai jogando o tradicional goela abaixo do aluno.

É importante que a SEE implemente Políticas Públicas sérias possibilitadoras da organização da equipe escolar de forma efetiva e profissional...

K.S.: Em Três Lagoas eu tive um grupo de estudos por quatro anos. Eu estudava quatro horas por semana, trocando experiência. Funcionava. Tinha uma bibliografia enorme. Você estudava. Tanto é que eu fui readquirir este estudo no CEFAM. Depois perdi de vez, não consegui formar grupos de estudo nem nada. [...] Essas horas de HTPC que eu tinha eram pagas. Não ia lá de graça.

P.P.: O professor deveria poder fazer cursos eventualmente em seu período de aula desde que fosse de interesse da SEE.

SEE e DE incumbir-se-iam de estabelecer parcerias com as Universidades locais para apoio das equipes das UEs.

K.S.: Lá em Três Lagoas ainda tinha outra coisa que beneficiava. Era a Faculdade... Federal. Tudo quanto é Projeto eu estava dentro. Era convidada a participar. Perdi.

DE e “direção” da escola necessitariam confiar mais nos professores e nos coordenadores pedagógicos, oferecendo-lhes mais ocasiões de formação e propiciando gradual liberdade e autonomia.

Os professores ainda têm, como certeza, a excelência que a equipe técnica da SEE/SP tem para subsidiar as equipes escolares...

K.S.: O Estado, esta Secretaria de Educação do Estado de São Paulo tem um material riquíssimo, é o melhor que existe quando é desenvolvido pelo CENPEC, pela CENP. Os materiais em geral como os que vêm para ser usado em classes de aceleração, por exemplo, ou do Ensino Médio em Rede. Não tem material melhor que o deles. Não tem. Nem escola particular nenhuma bate o material.

Entretanto, há consciência de que as mudanças efetivas da qualidade do trabalho só se darão a longo prazo...

G.E.: Escutar o curso é uma coisa, colocar em prática é outra, portanto, pode até fazer o curso agora, mas que a integração pedagógica, educacional na escola ainda demora um pouco, demora um pouco, demora muito. É uma coisa a longo prazo. Certeza. A praticabilidade (a incorporação do aprendido na prática) de toda a formação continuada é pra longo prazo porque o novo dá medo, o professor tem medo, o professor não consegue lidar.

... e que grande parte deste sucesso depende do próprio professor.

K.S.: Não tem material melhor que o deles. Não tem. Nem escola particular nenhuma bate o material. Mas, infelizmente, são poucos os professores que usam, apesar de tê-lo, assim, sempre na mão.

G.E.: Eu quero falar. É muito difícil colocar professores de áreas diferentes e até mesmo da mesma área para estudar junto. Por quê? Por que o medo é do novo. O professor morre de medo do novo. É difícil colocar professores de áreas diferentes e ter uma discussão onde haja uma racionalização. Como F.J. falou, vai dar problemas.

M.T.: Mas se não começar não vai sair nunca.

G.E.: O novo traz medo. O melhor é ser tradicional. Então, quando se fala de formação continuada, quando se fala de curso, as pessoas têm medo exatamente dessa mudança, do que pode acarretar isso, do trabalho que pode acarretar isso. Pode

ser uma acomodação? Sim. Uma acomodação. Por quê? Porque ser tradicional é maravilhoso.

M.T.: Lógico.

G.E.: Ser tradicional é maravilhoso. Professor tradicional não tem problema de indisciplina porque usa a indisciplina como regulador de nota. Ele usa o fator bronca, o fator... rigidez como fator preponderante para a aula dele ser calma. Então ele tem medo do novo porque o novo, ele vai ter que construir. O novo, ele vai buscar realizar. E isso ele não vai querer: mudar. Isso é uma questão sobre a dificuldade de implementar este tipo de formação proposta. Porque professor tradicional não consegue lidar com problemas do aluno. Não consegue lidar com o todo do aluno lá fora que ele traz aqui pra dentro que é a violência, a droga, a prostituição, etc., etc., etc. que nós já discutimos. Então é muito melhor ser radical, é menos trabalho ser tradicional⁶⁵, vocês podem até discordar de mim, mas é muito mais fácil ser tradicional.

Moderadora: Você quer dizer que é mais fácil não estudar? É isso?

G.E.: É mais fácil o governo impor e seguir uma posição. Faça. Fazendo o que sempre fez não se precisa estudar. Aí vem o que o governo te impõe. O governo te impõe uma regra, te impõe uma conduta, o governo te impõe um plano. E aí o que acontece? É mais fácil, é mais cômodo adequar-se às imposições do Governo.

L.S.: Ninguém até agora falou na questão salarial. Então, nós somos comprometidos, sim, com a Educação, apesar de tudo. E outra coisa, pra que nós saíamos a nós, tem que começar de nós. Mesmo que venha o enlatado pronto do Governo, é aquilo que ELE quer. Então, tem que começar por nós mesmos, nós iniciarmos a nossa capacitação... porque... nós não queremos esbarrar em nível de... Diretoria, em nível de... Secretaria de Educação os nossos passos. Começamos a trabalhar no nosso dia a dia, ali no nosso viver, no nosso meio. Porque nós conhecemos aquilo que temos que trabalhar e pra quem trabalhar. Senão não vamos pra lugar nenhum.

K.S.: Acho que formação continuada em serviço é o professor querer crescer. É o crescimento dele. Ele está interessado ou não.

5.2.2. Dúvidas...

Permeando as certezas, engendradas e formando um só texto tecido no contexto, as dúvidas afloram também... e são quase certezas.

- ❖ Em que momento acontecerá? Os professores terão horas dentro de sua carga horária para a Formação Contínua?
- ❖ Quem vai organizar? Quem vai gerenciar? Será alguém capacitado?
- ❖ Quem vai cobrar? Como será cobrada uma mudança efetiva?

⁶⁵ Subliminarmente, o professor está criticando a postura profissional do professor F.J. que já não está mais presente na sala.

- ❖ Será muito difícil uma Formação Contínua Interdisciplinar – G.E.: “É muito difícil caminhar uma discussão frutífera entre professores de uma mesma área, juntando várias, é praticamente impossível caminhar a discussão” .
- ❖ Será que vai ser possível aplicar em sala as mudanças aprendidas?
- ❖ Apesar de terem acesso a materiais impressos de excelente qualidade, muitos professores não usam como deveria. Será que o professor vai saber adaptar e usar o conhecimento adquirido na Formação Contínua em suas aulas?
- ❖ Haverá uma equipe comprometida? Funcionarão os grupos de estudos?

K.S.: Daí vêm minhas dúvidas... haverá equipe? Comprometimento? Funcionará? Os professores sairão do comodismo? E lá, essas horas de HTPC que eu tinha eram pagas. Não ia lá de graça. Tem tanto material de estudo na minha área! É muito. E a gente tá aí..... largada no mundo, né? Eu me sinto assim. Eu me sinto assim. Se eu não estiver fazendo um curso, uma faculdade. Eu não estou fazendo mais. Eu esqueci do Mestrado. Enquanto meus filhos não crescerem não vou mexer porque não dá. Eu estou largada... Eu tenho minhas leituras em casa, mas com quem eu vou trocar as idéias sobre aquelas minhas leituras? Não tenho com quem trocar! Não tem. Eu vou pedir: “Oh, fulano, pelo amor de Deus, você lê este livro aqui e vamos trocar informação? Etc. e tal. Eu não tenho com quem trocar. Não tenho. Sou eu e eu.

As contestações, as contradições, as contendas que se estabeleceram a partir do tema discutido, deixaram marcas – desorganizadas e, talvez, ingênuas – mas marcas...

L.S.: Deveria ter? Sim. Porque, como a avaliação, a formação é contínua. Os fatos acontecem, vão mudando, transformando, diuturnamente. É viável isto. Agora quando eu falo trimestre é a burocracia que nós vamos esbarrar nisso. A própria diretoria. Por uma série de questões de, de, de, legislação, de fatores que não vai.....

K.S.: Que é isso, gente? Não existe.

Moderadora: Nem que for organizado pela própria escola?

L.S.: Pela própria escola.

P.P.: Acho que o problema é a burocracia.

L.S.: É a burocracia também.

K.S.: Isso cada um faz o seu, acabou. Não tem isso não.

L.S.: Deveria ter? Sim. Mas vamos esbarrar nisso.

K.S.: É só fazer. A Diretoria nem precisa ficar sabendo, acabou. Cada um faz o seu. Nem precisa dar satisfação.

Confusão de falas.

F.D.: Minha dúvida é a organização. Quem é que vai direcionar? Quem é que vai acompanhar? Quem é que vai cobrar?

K.S.: Somos nós mesmos!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!⁶⁶

F.D.: Não. Nós mesmos NÃO! Eu acho que precisa...

⁶⁶ O excesso de pontuação é uma tentativa de retratar a expressividade do professor.

K.S.: Que precisa o quê, gente!!!!!!!!!!!!!! Não precisa!!!!!!!!!!!! Não precisa!!!!!!!!!!!! Nós somos professores!!!!!!!!!!!!!!Acabou!!!!!!!!!!!!!! Reúne o grupo e vamos estudar! Acabou!!!!

P.P.: Vamos embora!!!!

K.S.: Acabou!!!!!!!!!! Não precisa dar satisfação pra ninguém!!!!!!!!!!!!!!

F.D.: Você encabeça??!!!!

K.S.: Ué!!!!!! Eu não quero ser... Cada um é um membro no grupo!!!!!!!!!! Vai participar no geral.

F.D.: Eu sei. Eu respondo por mim, não respondo pelos outros!

K.S.: Cada um responde por si.

F.D.: Eu acho que precisa de coordenar.

K.S.: Acabou!!!!!!!!!!!! Assumir, sair do comodismo!!!!!!!!!! Vamos ler, vamos estudar! Vamos... bola pra frente!

F.D.: Tem gente que não se interessa! Não vão participar todos!

K.S.: Todos não! Quem quiser! Quem quiser! Vai ser preocupar “Ai! Se todos não entrarem eu não vou entrar!” Nunca vai ter um grupo de estudo, acabou. Ai vai falar (com fala de desdém) “Ah! Fulano não vai deixar! Coordenador não vai deixar! Diretor não vai...” Gente, são desculpas! Vai protelando!

G.E.: Esse projeto aqui não é meu não. Eu vi em São Paulo. Existe um projeto que você pega 25, 26 aulas em sala de aula, tem dez, doze aulas de estudo na própria escola além das HA para preparação das aulas. A minha dúvida é uma certeza: Tudo isso, aqui no estado de São Paulo não vai funcionar. Por quê? Porque é mais cômodo tratar de alunos, é mais cômodo tratar de outros problemas do que da parte pedagógica, educacional.

P.P.: Não precisa de compromisso!

K.S.: A formação. Essa conscientização que o professor fala! Eu tenho que me atualizar! Eu tenho que estudar! Tem o material na minha área que eu não consigo ler. E por que não? Vai inventando desculpa, desculpa.

F.D.: Você acha que se tiver alguém direcionando...

K.S.: Não. É o grupo.

F.D.: Você é responsável por todos!

K.S.: Eu respondo por mim.

M.T.: Pega o microfone.

M.T.: O café de duas horas de duração é culpa nossa mesmo, tá?

G.E.: É.

M.T.: É oferecido um café nos cursos, falam assim, 15 minutos, a gente fica 45. Por culpa nossa. E concordo com a K.S. A gente pode montar um grupo! Nós mesmos que estamos aqui, fazer a mesma reunião a semana que vem. Você acha que a direção não vai deixar?

F.D.: Não sai!

M.T.: Sai...

F.D.: Quero ver. Nem todos.

M.T.: Sai...

F.D.: Você coordena o grupo?

K.S.: Cada um cuida da sua vida, F.D.. Quem quer formação, faz.

F.D.: Você coordena?

M.T.: Nós começamos a fazer aqui na próxima semana....

F.D.: Não dá pra fazer sem coordenação.

K.S.: Eu não tenho que falar (com desdém) “F.D., você tem que estar aqui segunda-feira, terça-feira!” Você tem que estar consciente de que você quer participar, você quer mudar o jeito como acontecem as coisas.

F.D.: Mas há muita falta de compromisso. Uma coisa está amarrando a outra.

K.S.: Então!!

F.D.: Há muita falta de compromisso.

P.P.: Falta de ética.

M.T.: Mas é só mudar isso! É só mudar.

P.P.: É ética.

M.T.: É só mudar.

P.P.: Agora eu sei. Pra mim, a formação contínua é realmente o crescimento do professor e ele quer. Porque este grupo de estudo como foi dito aqui, ele funciona.

O professor, quando quer tem compromisso. Tem compromisso de vir. Independente de diretor, de coordenador. Foi o que eu falei sobre coordenador, diretor e Diretoria de Ensino. Tem que esquecer esse povo e fazer.

Deixaram, também, a consciência de que sempre haverá interessados.

M.T.: Na questão do trabalho interdisciplinar como a gente está fazendo aqui, grupos de discussão, pra mim isso é uma certeza. A gente pode, sim. É só começar que isso aqui sai. Não tem esta questão de que é dificultoso juntar professor. É dificultoso, sim, mas se a gente não começar, vai ser sempre.

F.D.: Se for fazer assim, vai haver dois grupos: o grupo do faz de conta e o grupo de verdade.

M.T.: Mas sempre é isso.

G.E.: Sempre foi assim.

M.T.: Isso é pra qualquer coisa. Isso é pra sempre.

Porque vontade existe...

M.T.: Se a gente pudesse ter esse tipo de reunião, como nós estamos tendo neste momento, aqui, é um início. Não dá certo porque não se faz. Mas hoje, por exemplo, a gente vai sair com um pensamento. Na próxima semana, a gente já vai melhorar o nosso conhecimento, já vai debater outros assuntos. Nós estamos numa situação diversificada. Por que não dá certo?

Os professores trocam olhares de desaprovação.⁶⁷

5.2.3. Marcas perceptíveis e objetivas...

O discurso (por mais cuidado que se tenha tido ao dizê-lo) revelou que o paradigma de formação cravado na grande maioria dos professores - desde seu tempo dos bancos escolares - é o de que conhecimento vem de fora e só é adquirido se cobrado, exigido - tanto em relação aos alunos quanto em relação aos docentes.

É muito difícil para alguns professores conceber outro tipo de formação que não através de cursos - principalmente para quem nunca teve contato este tipo de formação (apenas duas pessoas tiveram). Por mais que se debata e apresente novas propostas, insistem

⁶⁷ Este professor foi coordenador pedagógico e não desenvolveu este tipo de trabalho apresentado em sua fala, talvez seja esta a razão da reprovação coletiva à sua fala.

em palestras dentro da escola, em formação centrada em uma única personalidade⁶⁸ - um palestrante. Não conseguem acreditar que a equipe escolar possa se formar sozinha e junta. Que um professor pode ajudar o outro, que podem mudar suas práticas e conhecimentos a partir do trabalho e do estudo com profissionais da mesma escola⁶⁹. Aham que o bom conhecimento e a boa organização só podem vir de fora.

Entretanto, é flagrante também o compromisso que o professor tem com a Educação. A lacuna é a falta de conhecimento para se organizar (mesmo que individualmente) e planejar estratégias de ação que transformem a realidade na qual está inserido (a sala de aula ou a escola). Sentem-se de mãos atadas. Desarticulados, cada um tenta fazer “a sua parte” e não sabem o que fazer para melhorar a qualidade da educação oferecida na escola como um todo.

5.2.4. Marcas subjetivas...

Enquanto transcrevia as entrevistas um sentimento de tristeza invadiu-me.

A escola – sua equipe – é desarticulada⁷⁰ (salvo algumas tentativas isoladas de trabalho conjunto). Cada professor tem suas certezas, que considera certezas da equipe. Detecta problemas que considera dos outros, não seus. Uns estão mais preocupados com a questão de relacionamento humano, da formação de um ser humano emocionalmente mais equilibrado, buscando até partilhar os problemas dos alunos; outros preocupados com a construção do cidadão consciente, participante; outros ainda, com a formação do profissional para o mercado de trabalho através do sucesso no vestibular.

Apesar de, em alguns casos, tantos anos de trabalho juntos, membros da equipe têm uma visão turva, irregular do pensamento do outro e não possuem uma visão global real da unidade escolar – poucos conseguem caracterizar mais detalhadamente a escola. Cada um caminha em uma direção. Cada qual, convictamente, acha que seus objetivos são os objetivos que todos os outros professores acompanham, pois, segundo crêem, são objetivos da escola.

⁶⁸ Apesar de criticar os cursos ministrados por “mestrando e doutorandos”, por “mestres e doutores”, não acreditam que haja formação sem a presença e o acompanhamento de alguém formado em nível “superior” ao seu.

⁶⁹ E a própria Universidade tem responsabilidade nessa cultura, uma vez que possui bons exemplos de egoísmo profissional, de autoritarismo nas relações e de negligência democrática tanto em seus processos eleitorais internos quanto na questão de relacionamento professor/alunos e professor/professor.

⁷⁰ Desarticulação que gera dissidências explicitadas no Grupo Focal através de olhares, comentários paralelos, silêncios.

Dessa forma, a “embarcação” escola fica “girando em torno de si”, sem avançar, deixando quem está dentro dela “zozinho”, estonteado, angustiado, percebendo que a “paisagem” nunca muda apesar de “todo o esforço”. Estão, todos, sempre no mesmo lugar, não há progresso, seu empenho e vontade são desperdiçados em vão.

Nesse sentido, o emaranhado que se forma na cabeça dos alunos deve ser indescritível e incompreensível⁷¹ para sua consciência adolescente (social e familiarmente sobrecarregada de situações conflituosas). A questão da indisciplina e da indiferença, talvez, seja uma forma de “sobrevivência” encontrada pelos alunos para não se tornarem “*Franksteins*”, uma vez que não estão preparados para administrar a influência, em sua personalidade, desta “composição descompósita” em que foi transformada a “equipe” docente, protegendo-se e defendendo-se dessa deformação, mantendo-se alheios, criando barreiras entre eles e a escola. E, já que são obrigados por lei, pelos pais e pelo “mercado de trabalho” a estarem na escola, procuram “sobreviver” a ela a seu modo⁷².

Sinto-me, entretanto, na responsabilidade de explicitar aqui que todo este quadro anteriormente descrito não é só responsabilidade do professor, da equipe escolar. É, antes, resultado maior da relação da sociedade com a escola. Existe toda uma estrutura escolar (de condições de trabalho) e social (problemas sociais dos alunos; falta de consenso social sobre a função da escola, entre outros) que condiciona tal situação o que, contudo, não quer dizer que os indivíduos, em particular, e a equipe escolar, em geral, não devem primar por uma formação contínua que auxilie na transformação desta realidade – os professores também devem se esforçar para romper com isso.

Outro ponto importante de salientar é a mudança de discurso e de postura da grande maioria dos professores – 80% - se comparadas as *performances* de um mesmo sujeito na entrevista individual com a pesquisadora e no grupo focal (aspecto físico, expressão fisionômica, desenvoltura).

Apenas alguns docentes sustentaram suas posições teóricas e atitudinais mesmo diante de contradições e discussões mais exasperadas com outros docentes e expressaram (fisionomicamente) seu pasmo diante da atitude de alguns profissionais ali presentes - uma vez que conheciam seu trabalho, sabiam que compartilhavam das mesmas

⁷¹ Importante tema para uma pesquisa mais aprofundada que intencione entender o contexto escolar e as atitudes dos alunos.

⁷² Cf. fala do professor F.J. p. 80.

idéias e, no momento de confrontar e defender seus pontos de vista com os do “líder”⁷³, não encontrou sequazes.

Da grande maioria que não manteve explicitamente suas concepções, alguns as converteram completamente conforme a opinião formalmente expressa pelo “líder” do grupo. O restante praticamente manteve-se em silêncio e só se opôs deliberadamente à opinião do “líder” quando sentiu que sua posição era partilhada pela maioria dos integrantes do grupo ou quando possuía vivência concreta do que estava falando e poderia confirmar seus argumentos através dos exemplos vivenciados.

A partir desta constatação, procurei fazer algumas inferências na busca de entender tais atitudes.

Uma possível razão, que certamente precisa ser detidamente pesquisada e analisada, é a ausência de um gestor, de fato, líder e comprometido com o sucesso da unidade escolar – situação bastante comum na rede pública estadual atualmente em razão dos “ajustamentos” após a assunção dos cargos por parte dos diretores aprovados em concurso que aguardam possibilidade de remover-se para a cidade em que possuem residência estabelecida.

A “ausência” dessa autoridade instituída leva vice-diretor, PCP ou professor (grupos ou indivíduos), num processo de busca da manutenção do equilíbrio da instituição e da equipe docente, a assumirem, em alguns momentos, responsabilidades e autoridade que oficialmente não possuem (aceitação de “trabalhos extras” e de riscos em prol do sucesso da escola). Essa postura de assunção das funções de liderança, apesar de possuir muitos aspectos positivos, algumas vezes intimida membros do grupo uma vez que, se tal situação perdurar por muito tempo, esta “autoridade” passa a ser reconhecida pelo restante da equipe (bem ou mal) que, ou silencia e aceita-a ou procura “instituir” outra “autoridade” que a contraponha – o que gera dissensão na equipe escolar como um todo.

Interpretei o silêncio da maioria dos participantes do grupo focal como um “receio” a essa “autoridade”, participante da discussão, que apresentou seu ponto de vista abertamente (normalmente coerente com sua postura de vida e com seu trabalho pedagógico).

A alteração do discurso entrevista/grupo focal, acredito, se deve à postura da pesquisadora – conhecida pelo grupo – (respeito para ouvir, coletar os dados sem grandes interferências ou questionamentos e posterior análise das atitudes dos professores – falas, silêncios, coerências e incoerências - no relatório da pesquisa) o que criou um clima de

⁷³ Termo, aqui, não considerado em seu sentido literal, mas escolhido para nomear determinado tipo de postura.

liberdade para expor seus conceitos (verdadeiros ou não), enquanto “a autoridade” – também conhecida pelo grupo – em nenhum momento intenciona silenciar uma inconsistência que se apresente na fala dos colegas, uma vez que conhece bem a postura e o trabalho de cada professor da escola, onde leciona há bastante tempo.

Quando de sua saída da sala de discussão, alguns professores retomaram mais tranqüilamente seus discursos da entrevista uma vez que, conhecedores da personalidade dos presentes, sabiam que não seriam censurados por ninguém mais.

5.3. Ecos que transpõem as palavras

Considerando que todas as constatações anteriores presentes nas falas docentes resultam de atitudes procedentes de uma Política Educativa de Formação cuidadosamente “plantada e regada” por anos e não simplesmente da (falta de) vontade dos professores, não poderia encerrar este trabalho sem verter as informações implícitas nos dizeres docentes em “recados” explícitos às instituições sociais de alguma forma envolvidas com a Educação e que precisam assumir sua cota na partilha da responsabilidade na construção, desconstrução e reconstrução, não só do processo de Formação Contínua, mas da própria escola, uma vez que a reversão das atuais ações de Formação Contínua (para uma formação dentro da escola) pode resultar em alterações substanciais nos Projetos, nos Programas e nas Políticas de Formação Contínua.

Em razão de as considerações a seguir serem embasadas nas falas docentes anteriormente apresentadas (tanto nas palavras explícitas quanto nas necessidades implícitas), abster-me-ei de repeti-las para não cansar meu companheiro leitor e apenas indicarei, em alguns momentos, as páginas em que tais falas podem ser encontradas.

5.3.1. À Secretaria de Educação do Estado de São Paulo

Se é realmente uma “organização de aprendizagem”, como define seu *site* oficial, “capaz de alterar rumos, ressignificar suas práticas e concepções para atender às necessidades da população e, indo além, influenciar de modo decisivo as práticas sociais”, se é realmente “a um só tempo, meio e fim de sua ação”, se realmente “caracteriza-se, sobretudo, pela disposição orgânica permanente de avaliação crítica e transformação criativa de suas

práticas e conceitos” buscando “alinhar as ações de seus diversos agentes a partir do desenvolvimento de formas de pensamento sistêmico e da construção de diferentes concepções e de objetivos comuns” é imprescindível que a SEE ouça, respeite e atenda a voz do seu corpo constituinte mais denso – os professores.

Se verdadeiramente esta “Organização de Aprendizagem se desenvolve na ação” preocupando-se de que as aprendizagens sejam “sistematizadas, consolidadas, formalizadas e socializadas para que haja vantagens sistêmicas”, se realmente acha “necessário considerar que o conhecimento pode ser construído baseado em teorias e outras experiências relevantes não diretamente relacionadas à operação, o que uma vez mais reforça a necessidade de se assegurar ações formais de ensino e de aprendizagem”, as falas dos “seus” professores aqui relatadas devem ser minuciosamente analisadas e consideradas na formulação de novas Políticas realmente comprometidas com a categoria, uma vez que, sendo inquestionável a necessidade de formação contínua dos docentes e consensual o local onde se entende que as ações devam acontecer, a escola não consegue elaborar, sozinha, as atividades formadoras para superação de seus problemas - precisa da ajuda da Secretaria da Educação e de outros profissionais do ensino superior para organizar a capacitação em serviço.

“Recados”...

1. O acompanhamento efetivo das instituições de formação inicial de professores, analisando políticas internas, currículos e programas, é imprescindível para que a efetiva melhoria da qualidade educativa e a construção de um novo paradigma de formação contínua tenha origem ainda no início da formação.

2. As intenções políticas ou “politiqueiras” dos Governos não devem desaguar no trabalho cotidiano das escolas num repente. (cf., por exemplo, pp. 101, 102, 106 e 137)

As políticas precisam ser adequadamente comunicadas às instâncias inferiores da SEE e profunda e exaustivamente discutidas pelos sujeitos da comunidade escolar ANTES de sua efetivação. (cf., por exemplo, pp. 67 e 87)

O respeito ao profissional da Educação é primordial. As instâncias superiores têm que parar de ver o professor como “braçal” da Educação. Para a instituição de um programa, de uma reforma, é necessária uma preparação específica, não se transforma nada em uma instituição escolar de um dia para o outro. Na ação de educar não pode haver pressa. (cf., por exemplo, p. 85)

3. A indicação do Dirigente Regional ou Secretário Estadual/Municipal de Educação por um cargo político é resquício do autoritarismo e uma forma de explicitar que a

Educação, enquanto esta forma de provimento de cargo existir, não caminhará embasada nas teorias e princípios educativos independentemente dos partidos políticos e do Governo a que serve. (cf., por exemplo, pp. 91 e 95)

É preciso, para que os docentes e a sociedade voltem a acreditar em quem está na direção da Educação, que tais funções tenham um provimento mais transparente e justo que não atenda apenas a fins politiqueros, afinal um programa não pode ser concebido como marca de um certo governo ou partido político, mas como renovação demandada por uma nova realidade.

4. Os gestores devem ser preparados para gerir uma comunidade escolar a partir da gestão participativa e democrática proposta por Paro (2000) já que a cultura atual é a de responsabilização individual do “diretor” – uma vez que as decisões são dele, os problemas e a responsabilidade de resolvê-los também o serão.

5. Mais que horas de trabalho pedagógico individual e coletivo, mais que material didático, mais que “designação” de coordenadores pedagógicos, é imprescindível que o Governo realize alterações substanciais no quadro funcional da unidade escolar e na vida funcional dos docentes. (cf., por exemplo, p. 91)

O resgate da valorização, inclusive econômica, da categoria, mesmo não, considerada “senhora absoluta de todos os males”, é condição *sine qua non* para a retomada da profissionalidade docente e do indivíduo professor a fim de que a profissão deixe de ser, em alguns casos, um “bico” (cf., por exemplo, p. 63) e de que o professor trabalhe exaustivamente em diversos locais (cf., por exemplo, início da p. 78)

6. Introduzir horas de pesquisa na jornada docente, não obrigatórias, mas vinculadas ao interesse manifesto do professor é indispensável para a possibilidade do desenvolvimento de estudos e pesquisas no ambiente escolar. (cf., por exemplo, pp. 84 e 120)

7. A questão da formação superficial do Professor Coordenador Pedagógico e das constantes alterações⁷⁴ (vinculadas aos mais diversos interesses) dos sujeitos na respectiva função atrapalha indescritivelmente o trabalho da equipe. (cf., por exemplo, início da p. 87 e p. 139)

A função de Coordenador Pedagógico, portanto, precisa ser transformada em cargo efetivo provido através de concurso com formação específica e não vinculado à vontade do diretor da escola nem dos professores, de forma que dê estabilidade a seu

⁷⁴ A PCP (com sede de cargo de PEB II em outra UE e que, portanto, não conhecia a realidade específica da escola) citada na fala dos docentes no grupo focal (p. 93???) ficou menos de um mês na função que foi assumida por outro professor também com sede de cargo de PEB II em outra UE.

ocupante e à equipe escolar. E a quantidade de cargos de PCP na unidade escolar deve estar associada ao número de professores e não ao número de classes da escola. (cf., por exemplo, pp. 80, 85 e 101)

8. É importante, também, que a SEE encontre uma forma de acompanhar o desenvolvimento do trabalho do PCP – se está a desempenhar suas funções pedagógicas ou está sendo sobrecarregado de serviços extras ou burocráticos pela DE ou pela direção da escola: uma equipe de coordenação compromissada e competente faz uma grande diferença nesta escola pública que temos. (cf., por exemplo, pp. 80, 139, 143 e 144)

9. Horas de trabalho coletivo também devem fazer parte da jornada de trabalho dos funcionários administrativos a fim de que todos tenham oportunidade remunerada de participar dos momentos de partilha e decisões para que os conceitos discutidos fossem realmente da comunidade escolar. (cf., por exemplo, p. 93)

10. Respeitar as atribuições de cada profissional da Educação é imprescindível – no intuito de economizar na contratação de profissionais para o desenvolvimento de trabalhos educativos específicos, a SEE, via DE, leva professores a acumular funções sem a respectiva e devida remuneração (como o desenvolvimento do trabalho nas salas de Informática, por exemplo).

11. Há que se reconhecer e efetivar a autonomia das unidades escolares em seus Conselhos de Escola, dando-lhes recursos e possibilidade de avaliar cursos importantes para os docentes daquela unidade escolar, investindo em cursos dentro e fora da UE. (cf., por exemplo, final da p. 148)

12. Com o intuito de tornar menor o número de classes das escolas, a SEE tem redistribuído os alunos através, também, da construção de escolas em bairros periféricos nos municípios, o que, apesar de reduzir significativamente o número de alunos, não diminui o tamanho dos prédios. Dessa forma, a atual relação número de funcionários/número de classes da unidade escolar não é apropriada e precisa ser readequada para que a reorganização física dos prédios possa ser pedagogicamente apropriada. (cf., por exemplo, início da p. 80)

Por fim, a pedagogia do “faz-de-conta” – no dizer do professor (início da p. 162) veiculada pelas ações da SEE e que se estende por suas instâncias inferiores (DE, equipe gestora, professores e alunos) precisa ser corrigida. A SEE deve efetivar suas “intenções”, anteriormente apresentadas, em ações Políticas que realmente demonstrem respeito pelo intelectual que o professor é (cf., por exemplo, p. 100), principalmente porque se os professores não estiverem sensibilizados e sentirem necessidade de participar dessa mudança, não haverá mudança substancial. Acredito particularmente que não é possível mudar sem

conhecer o que é vivido e elaborado coletivamente e sem a participação dos sujeitos – professores e alunos – que fazem a educação acontecer.

Nesse sentido, a formação contínua deve ser um dos caminhos buscados tanto pelos profissionais individualmente (cuja responsabilidade de formação deve ser assumida com a escolha da carreira) quanto pelo Governo através de Políticas Públicas que resgatem a dignidade de ser professor hoje.

5.3.2. À Diretoria de Ensino

Apesar de ser uma instância regional da SEE, mais que “controlar” o trabalho dos professores, a DE deve ser uma parceira das comunidades educativas, exigindo-lhes sim, um trabalho competente, mas propiciando-lhes liberdade e autonomia para desenvolver seu trabalho e operacionalizando as condições (inclusive parcerias sociais em nível de cidade) para o desenvolvimento efetivo, eficiente e com qualidade do Projeto Político-Pedagógico da UE – daí a imprescindibilidade da independência política-partidária de seu gestor.

1. Canais estáveis de comunicação e de valorização contínua das considerações do professor – uma vez que é ele o responsável direto pela efetivação da educação e é ele também que está em constante contato com as dificuldades postas pelo real – são condição de aproximação UE/DE. (cf., por exemplo, pp. 84 e 117)

2. Os gestores, “guerreiros solitários”, tomam decisões (muitas vezes urgentes e sem o apoio da DE) individualmente, “por sua conta e risco”, sem direito a momentos de trocas com seus pares.

Apoio e sustentação, é importante estabelecer nos calendários escolares, momentos (quinzenais, mensais etc.) de trocas e estudos entre gestores de uma mesma região do município a fim de articular o trabalho educativo das unidades escolares. Dessa forma, a “concorrência pedagógica” subliminarmente estimulada pela SEE transformar-se-á, gradualmente, em cooperação, união de trabalhos e esforços, complementação e articulação dos Projetos Políticos-Pedagógicos das unidades escolares interligadas por seus gestores.

5.3.3. À Universidade/Academia

A presença da Academia (Universidades e Faculdades Públicas e Particulares) no processo de Formação Contínua no contexto escolar é inquestionável uma vez que, como disse anteriormente, a escola não consegue elaborar sozinha as atividades formadoras para superação de seus problemas.

1. Sua participação vai desde a revisão e reestruturação da formação inicial docente oferecida – tanto na perspectiva técnica (cf., por exemplo, pp. 81 e 85) quanto na formação pessoal (instituição da formação cultural geral) – até o desenvolvimento, em seu Projeto Político-Pedagógico, de ações vinculadas diretamente com as escolas públicas (de Educação Infantil e de Ensino Fundamental e Médio), com a sala de aula, com a Formação Contínua dos professores. (cf., por exemplo, final da p. 148)

2. A comunidade acadêmica precisa aproximar-se horizontalmente dos professores – principalmente da rede pública – no sentido, não só de desenvolver suas pesquisas, mas de realizar um trabalho mais efetivo de acompanhamento cotidiano dos problemas da escola como um todo e dos indivíduos em particular.

3. A constituição de uma rede de pesquisas profundas interligadas e desenvolvidas pelos próprios docentes interessados é imprescindível - trabalhos que ajudem a aflorar as necessidades presentes nos educadores (a curto, médio e longo prazo) e também a identificar quais necessidades ainda precisam ser *plantadas e criadas* nos educadores.

5.3.4. Aos Meios de Comunicação Social

Na assunção de sua responsabilidade no processo de formação social é importante que todos os meios de comunicação (não só os específicos de Educação) - rádio, televisão, jornais⁷⁵, revistas, etc. - abram espaços estáveis para a veiculação das conquistas (cf., por exemplo, final da p. 64 e p. 79) – não só dos erros – da comunidade escolar e de artigos e reportagens relacionados à cultura educativa, mais diretamente à escola pública. (cf., por exemplo, final da p. 66)

⁷⁵ Há um Projeto da Associação Nacional dos Jornais – O Jornal na sala de aula – do qual algumas mídias impressas participam.

5.3.5. Aos Sindicatos APEOESP/APASE/UDEMO

As falas transcritas neste trabalho de pesquisa também sugerem pistas para as reivindicações das categorias que estas instituições representam.

Considerando o notável número de filiados, mais que reivindicar junto aos governos Federal, Estadual e Municipal a viabilização dos meios para a concretização da melhoria de trabalho dos professores, essas entidades precisam se empenhar também no acompanhamento efetivo:

1. Dos Conselhos de Educação – principalmente os municipais já que muitos são manipulados politicamente pelos governos locais – em suas mais diversas possibilidades de atuação.

2. Da qualidade da formação inicial dispensada aos docentes (uma vez que é ainda na graduação que se inicia a constituição ética e profissional de uma categoria através da formação geral – política, histórica, humana e técnica – de seus profissionais) em busca da instituição de políticas mais efetivas de avaliação e adequação das políticas internas, currículos e programas. (cf., por exemplo, pp. 85, 86, 95, e início da p. 150)

5.3.6. À Equipe Gestora⁷⁶

No depoimento dos professores existem pistas interessantes para a equipe de gestora agir coletiva e individualmente.

1. A dificuldade em trabalhar com o aluno real e suas circunstâncias é enorme, por isso, a comunidade educativa – trabalhando dentro do Projeto Político-Pedagógico definido pela equipe - tem que sentir na equipe gestora sua maior aliada, sua maior companheira e sua maior sustentação (cf., por exemplo, pp. 142 e 143). Deve ter certeza de que, quando precisar, guardadas as devidas circunstâncias, encontrará ali o respaldo necessário. (cf., por exemplo, pp. 80 e 85)

2. Outra constatação importante que se pode deduzir das falas docentes é a necessidade de ser considerado em seu local de trabalho, ser ouvido e ter suas reivindicações e necessidades atendidas, através, também, do acompanhamento do trabalho pedagógico que a equipe desenvolve. (cf., por exemplo, p. 113)

⁷⁶ Gestor, vice-diretor, PCP.

3. É essencial a equipe gestora das unidades escolares compreender a escola como um coletivo que deve decidir e se formar no coletivo, em todos os momentos/espços coletivos - Conselhos de Classe, Reuniões Pedagógicas, Conselho de Escola, Grêmio, etc. (cf., por exemplo, p. 86). Demonstrar auto-suficiência e intolerância em relação às idéias dos docentes afasta a equipe e impede o debate, a democracia. (cf., por exemplo, início da p. 85 e p. 93)

4. O plano de trabalho da equipe gestora – para médio e longo prazo – deve ser elaborado em conjunto com a equipe docente (e conhecido por todos) – originário do Projeto Político Pedagógico da escola – de forma a dar parâmetros à comunidade escolar, ajudando-a a desconstruir e a reconstruir racionalmente suas concepções através da identificação dos valores ideológicos intrínsecos nos indivíduos e que constituem a cultura dominante tanto quanto seu contraste, colocando em discussão a qualidade humana do trabalho pedagógico desenvolvido. (cf., por exemplo, pp. 140 e 141)

Apesar do individualismo do professor predominar no atual sistema – fruto do paradigma de formação dominante -, a atuação da equipe gestora é decisiva na construção de uma outra concepção de formação contínua, cultivando a “cultura da colaboração” (PACHECO E FLORES, 1999) em que as soluções sejam encontradas no interior das escolas e resultem do envolvimento dos professores, e as “comunidades de aprendizagem” (ZEICHNER, 1993) em que os professores se apoiem e se estimulem mutuamente.

5. Para isso é necessário levar os profissionais a organizar plano de estudo individual e em grupo de forma a elaborarem um plano de trabalho específico para as necessidades (diferentes) de cada período letivo. (cf., por exemplo, pp. 81, 82 e 152)

6. É imprescindível que o HTPC, o Conselho de Escola, o Conselho de Classe ou Série sejam realmente (cf., por exemplo, p. 109) momentos de discussões, de aprofundamentos, de clareamento do Projeto Político-Pedagógico da unidade e de assuntos diversos de interesse da comunidade educativa, uma vez que é a sua construção a mola propulsora da construção do coletivo dos educadores, um coletivo que, ao mesmo tempo que respeita o individual, vai mais além.

5.3.7. Aos Professores

Nas falas, os professores explicitam sua discordância em relação ao sistema capitalista que os envolve, entretanto, muitos não se apercebem do que significam

politicamente suas ações pedagógicas. Dar continuidade à matéria mesmo quando alguns alunos não compreenderam o conteúdo, é democrático, é congruente com suas escolhas políticas? Fazer os alunos decorarem frases ou, pior ainda, fazê-los aprender frases que saberão recitar, mas que contêm palavras que não entendem, corresponde a seu modelo de cidadão em uma democracia? Passar tarefas e pesquisas inteligentes que supõem a utilização de livros ou da Internet é uma atitude democrática quando alguns alunos possuem recursos em casa e pais que poderão ajudá-los e outros não? Além de muitos outros exemplos que poderiam ser citados.

Subjacente aos depoimentos (tanto dos professores contemporâneos ao início do funcionamento do prédio quanto dos atuais) fica explícita a questão da não democratização efetiva da Educação: explicitam o saudosismo do que já foi e desejam profundamente uma escola boa, mas para poucos... Segundo Vítor Henrique Paro (1997), boa mesmo?

É importante, professores, desenvolver a consciência de que a sociedade capitalista articula estratégias de ação através de suas instituições cuja intencionalidade é “criar” indivíduos competitivos, individualistas, massificados, consumistas, mascarados pela aparência, social e historicamente conformados, obcecados pelo conhecimento e pela eficácia dos resultados independentemente do valor dos processos. (cf., por exemplo, pp. 71 e 72)

Neste sentido, mais que lamentar-se, é indispensável que a categoria docente organize-se (cf., por exemplo, final da p. 85) e questione-se conscientemente em relação ao sistema, ao seu trabalho e à formação “recebida”: somos assim? Nosso trabalho está criando indivíduos adequados a esses parâmetros? Estamos conscientemente “produzindo” indivíduos para servirem à sociedade capitalista ou o fazemos inconscientemente, manipulados também por essa sociedade e por esses valores que conscientemente é provável que não sejam os nossos? (cf., por exemplo, pp. início da p. 78 e final da p. 125)

Reivindicar autonomia requer consciência de seu trabalho, responsabilidade em desempenhá-lo com qualidade e intencionalidade em suas ações. É importante criarmos um ambiente, não livre das “leis” capitalistas, mas ao menos consciente e formador.

A “cultura pedagógica” posta ao professor quando entra na profissão pode ser continuada ou transformada. O trabalho individual a reproduz, a ação coletiva a modifica.

É imprescindível e urgente, por fim, que a escola deixe de se enxergar como “braçal” das instâncias superiores, apenas cumprindo ordens. A comunidade escolar precisa se organizar e organizar discussões e debates internos para o ajuste de pontos

conflituosos dos integrantes do corpo docente e da direção a fim de que o trabalho do grupo docente se torne, realmente, um trabalho de equipe. (cf., por exemplo, p. 85)

Imprescindível e urgente, também, é que os professores façam uso real e consciente de suas entidades representativas – tanto sindicatos quanto Conselhos (de Escola, de Classe, Associação de Pais e Mestres, entre outros). Sua constituição como sujeito histórico responsável por sua história e de seu entorno requer um comprometimento efetivo com sua Formação Contínua.

5.4. Considerações finais

Chegou o momento de reconsiderar o ponto de partida que fundamentou esta pesquisa: a questão proposta inicialmente para ser respondida – Como os professores vislumbram e compreendem a mudança de paradigma acerca de sua formação contínua, hoje focada no ambiente externo à escola por uma formação em serviço dentro da unidade escolar? – a resposta refletiu-se nas falas, olhares, posturas docentes...

Se considerar vislumbrar, num primeiro significado⁷⁷, “conhecer imperfeitamente; conjeturar” ou, num segundo significado “começar a surgir ou a aparecer; deixar-se entrever”, pude constatar que, nesta unidade escolar pesquisada não há vislumbramento deste tipo de formação proposta.

Tal fato pôde ser verificado primeiramente, através da constatação de que 71% dos professores participantes do grupo focal não conseguem conceber esta proposta em sua constituição estrutural porque nunca tiveram contato com este tipo de formação nem conseguem “conjeturar” (supor; presumir; prever⁷⁸) seu delineamento e funcionamento. Em segundo lugar porque os 29% restantes, apesar de acreditarem que este tipo de formação realmente é a que pode dar respaldo pedagógico efetivo para a equipe, não consegue concebê-lo organizado e instituído pela equipe gestora da escola e muito menos pela equipe de apoio regional – o coletivo da DE (aliás, os vê como obstáculos).

Esse pequeno grupo que já vivenciou a experiência da Formação Contínua em Contexto idealiza, numa aflita e angustiante busca de soluções para a atual situação da escola, que docentes “interessados” podem simplesmente juntar-se e “estudar”, numa explícita “junção” de individualidades, interesses e intenções particulares não articulados

⁷⁷ Segundo o Dicionário Aurélio Século XXI.

⁷⁸ Idem.

(volto a frisar: herança do paradigma tradicional há muito instituído incrustado na própria estrutura da escola e da relação da escola com a DE, e prova de sua “eficiência”).

Ainda não entendem, esses últimos professores, esta formação como coletiva, possibilitadora da construção do coletivo razoavelmente harmônico e intencional com especificidades e intencionalidades educativas definidas pela equipe na construção coletiva de um Projeto Político Pedagógico real.

No grupo docente participante da pesquisa, portanto, não há “vislumbamento” do tipo de formação aqui defendida como possibilidade real de efetivação. Bem profetiza a professora...

M.T.: É uma pena, sinceramente, que, de tudo que foi visto aqui, ouvido, do que foi dito... Que a partir do momento em que cada um de nós viramos as costas, já esquecemos mais de 99% do que foi feito e falado e que amanhã talvez a gente nem se lembre desta situação de hoje, e na próxima semana, então, ninguém nem se lembre da presença da Beatriz aqui, da querência de formar um grupo de estudos, de melhorar o nosso trabalho. É uma pena, realmente, que fique apenas nas palavras.

Se não há vislumbamento, não há também “compreensão” de uma mudança de paradigmas – questiono-me, inclusive, se há consciência do paradigma ora instituído!

Tal falta de compreensão, retomo, não se dá em razão da falta de conhecimento ou de vontade do professor. Em primeiro lugar porque a questão da Formação Contínua é recente. Quando da Formação Inicial dos professores ora ativamente trabalhando, a cultura disseminada era a de que no Curso Superior adquirir-se-ia todo o conhecimento necessário para lecionar. “Formava-se” para “dar aulas” com o que era adquirido na Formação Inicial.

Dessa forma, primeiramente é necessário que os professores habituem-se a esta nova concepção de formação – a permanente – e, somente depois, ainda, é que haverá a possibilidade de imbuírem-se desse paradigma de Formação Contínua em serviço dentro do ambiente escolar.

Nesse sentido, volto a ressaltar, cabe fundamentalmente à Academia/Universidade - que conscientemente vislumbra e compreende a necessidade desta mudança de paradigma -, além da parceria com DEs e escolas no desenvolvimento de

pesquisas relacionadas ao tema e no acompanhamento e assessoria⁷⁹ da equipe docente e gestora na implementação deste tipo de Formação Contínua em serviço, fazer toda a diligência na “difusão profissional” deste novo paradigma de formação através, principalmente, do empenho na excelência da formação individual e, principalmente, coletiva, dos futuros docentes e gestores (novas consciências profissionais menos expostas às Políticas de Formação instituídas pelas SEE dos diversos estados brasileiros).

Não será por um milagre que se mudará a escola, por um toque de varinha mágica, mas por um trabalho paciente, difícil e honesto (pois as contradições que é preciso enfrentar são as nossas). Se o que se pretende é verdadeiramente construir uma escola democrática, por um mundo mais justo e mais solidário, será preciso enfrentar essas contradições e assumirmos a necessidade imprescindível de formar professores conscientes de seus valores e de seus objetivos, capazes de defendê-los em seus discursos, bem como com capacidade de enfrentar as contradições para inserir seus valores e desenvolver seu trabalho na realidade social em que se encontra.

A classe docente sente-se – e está – abandonada. A sociedade, se quer realmente uma educação de qualidade, deve assumir sua parcela de responsabilidade (cf., por exemplo, pp. 80, 86, 94 e final da 104) e ajudar a efetivar “O novo pacto educativo” proposto por Juan Carlos Tedesco (2004) e a “Outra Escola Possível” apresentada por Cristiano Di Giorgi (2004).

Para essa efetivação, por fim, é imprescindível também que o silêncio em que os professores atualmente se encontram seja quebrado, que a atitude excessivamente defensiva que apresentam seja abandonada, que se afirmem publicamente como “comunidade profissional” e que voltem a ter – como o tinham em parte no passado - voz ativa nos debates educativos que, indubitavelmente, também auxiliam em sua formação, uma vez que envolve discussões de projetos e de movimentos pedagógicos.

Para isso, se faz mister a abertura de espaços – como o é esta pesquisa – onde a voz dos professores seja ouvida, onde eles tenham lugar e liberdade para dizer-se: dizer seus problemas, suas angústias, suas alegrias, suas necessidades; para que esta voz, mais que um desabafo, seja caminho para observar-se, entender-se, analisar-se e instaurar processos de mudanças efetivas tanto no Sistema Educativo como um todo quanto nas unidades escolares em particular... para todo o sempre.

⁷⁹ Não apenas “ir lá” construir e executar projetos!

Apêndice A

Caminhos de uma gestora

Filha de cirurgião dentista e de professora (Magistério), orientadora educacional (na rede particular de ensino), diretora de escola e supervisora de ensino da rede pública estadual, freqüentei, em minha vida estudantil, escolas particulares (atual Ensino Fundamental I e Ensino Médio) e públicas estaduais (atual Ensino Fundamental II).

Provinda de formação religiosa e extremamente simples – minha mãe, apesar da situação econômica razoavelmente tranqüila que gozávamos, sempre privilegiou valores “fora de moda” – família, paciência, amor, tolerância, solidariedade, doação...

Cresci participando da comunidade e vendo minha mãe – extremamente sábia, estudiosa, disciplinada e organizada – doando-se para ajudar as pessoas a “crescerem” e trabalhando sempre a mais do que o salário que recebia (apesar de não assinar o ponto – a fim de participar do movimento de classe – ia todos os dias, mais que o horário normal, trabalhar durante período de greve) para organizar a escola que dirigia e preparar material para a formação contínua dos professores da unidade escolar.

Procurei seguir seu caminho...

Formei-me em Letras (“Trabalhar com a palavra possibilitaria a mim chegar mais próximo e ‘tocar’ as pessoas...”, dizia), em Pedagogia⁸⁰ (“era importante ampliar meu horizonte para progressão dentro da carreira docente”) e, já casada, especializei-me em texto na Universidade Estadual Paulista-FCT/UNESP, campus de Presidente Prudente. (“Conhecimento não ocupa lugar. O tempo passaria de qualquer forma e eu poderia estar melhor... ou não”).

Ainda no primeiro ano de Faculdade, um antigo professor da 8ª série fez de mim sua substituta em eventuais faltas na unidade escolar em que ainda dava aulas (última – e única - escola estadual que freqüentei). Iniciava, então, minha carreira profissional. Lecionei em diversas escolas da cidade. Normalmente era chamada “de última hora” uma vez que o professor não avisava que faltaria e a direção só providenciava substituto quando já havia iniciado o período de aula – lá ia eu “voando” para a escola.

Novamente utilizando-me dos conhecimentos de minha mãe, eu selecionava antecipadamente (em casa) conteúdos essenciais (de Língua Portuguesa e Língua Inglesa),

⁸⁰ Ambas as graduações foram cursadas numa mesma Faculdade particular da cidade – opção feita para estar mais junto a meus pais, uma vez que meus irmãos mais velhos já tinham saído de casa para estudar.

preparava as aulas, providenciava o material pedagógico necessário (às minhas custas) e, chegando na escola (sem material organizado pelo professor), ministrava as aulas sem maiores problemas disciplinares (“O professor deve trabalhar fora da sala - organizar-se e planejar seu trabalho - para que não tenha trabalho com os alunos durante a aula, para que eles trabalhem”, dizia ela).

Este “novo” ambiente (já que voltava à antiga escola – onde terminara o então 1º grau –, agora com uma nova perspectiva – era professora) trouxe novas informações para o “banco de dados” que se formava em minha incipiente vida de profissional: dos sonhos, do empenho, do estudo, da luta, da competência, da intencionalidade que vislumbrava na carreira de minha mãe, deparei-me com o desânimo, a mesmice, a reclamação, o “vamos levando do jeito que der”.

De forma alguma eu me envolveria mais que o necessário com aquele ambiente! Protegi-me, recolhendo-me no exemplo que carregava e, talvez, esta “proteção” me acompanhe até hoje...

Aproveitando meu tempo disponível (ainda no início de minha formação na Graduação em Letras), procurava realizar todos os cursos de extensão cultural oferecidos pela então Delegacia de Ensino de Araçatuba no início da década de 1990 e de oficinas e mini cursos promovidos por instituições de formação contínua de professores – tinha consciência de que precisava aprender muito mais coisa do que a Faculdade, num curso noturno, me oferecia.

À medida que refletia sobre minha prática à luz dos cursos (pontuais, mas importantes, visto ser o que tinha a meu alcance) realizados, menos as “peças” se encaixavam. Aos poucos identifiquei os pontos que mais me incomodavam (e, por associação invertida, aos alunos) – a metodologia de trabalho herdada (tanto dos antigos professores quanto da Faculdade recém concluída) e o sentimento de inutilidade dos conteúdos disciplinares, definidos nas “Propostas Pedagógicas” pré-prontas, para a vida das crianças e jovens com que trabalhava.

Em meio a esta crise profissional⁸¹, ocorreu, em 1993, minha efetivação na rede pública estadual no cargo de Professor de Educação Básica II de Língua Portuguesa na escola padrão de periferia em que já trabalhava como Coordenadora Pedagógica da área de Linguagens e como professora. Este fato me outorgou maior estabilidade – poderia trabalhar sempre na mesma escola e com a mesma turma (uma vez que era a única efetiva da área na

⁸¹ Considerando, crise, segundo o Dicionário Aurélio – Século XXI (virtual) “Fase difícil, grave, na evolução das coisas, dos fatos, das idéias”.

unidade escolar) – e maior segurança em procurar desenvolver o trabalho em que acreditava – não partir de programas pré-prontos oferecidos verticalmente, mas das necessidades individuais e coletivas dos alunos e de seu contexto particular.

Conforme ia transformando minha visão de mundo e de educação, minha forma de trabalhar me incomodava cada vez mais – é importante salientar que tal conscientização não provocou uma imediata transformação da minha “pedagogia”⁸², mesmo porque era como eu sabia – aprendi a – lecionar. Desenvolver nova forma de trabalho coerente com as necessidades dos estudantes seria, no mínimo, desafiador, além de correr o risco de prejudicar os alunos visto que estaria experienciando algo que nem sabia se efetivamente seria mais eficaz.

Aos poucos, a partir da reflexão sobre meu trabalho à luz dos conhecimentos que ia adquirindo, assimilando e saboreando lentamente, e sempre sob o estímulo e a orientação sutil de minha grande educadora, fui conhecendo, aos poucos, os jogos de poder que determinavam os caminhos da escola – tema ausente em minha formação inicial -, e optando mais conscientemente por um trabalho emancipador, que considerasse os estudantes a partir de sua realidade e de suas necessidades, na intenção de dar-lhes ferramentas – conhecimento e consciência – para intervir em sua história – este é, ainda hoje, o caminho da concepção de escola que percorro em minha construção, desconstrução e reconstrução profissional.

Todo esse caminho profissional e de formação, repleto de erros e acertos, de avanços e retrocessos, de seguranças e incertezas – é importante salientar – sempre foi, infelizmente, extremamente solitário, entretanto, natural – não vislumbrava a importância da formação de todo o grupo -, visto que nunca havia tido (nem na formação inicial), experiência de trabalho docente de equipe⁸³.

Ao iniciar, em dezembro de 2002, meu trabalho, agora como gestora de escola da rede pública estadual, deparei-me com um quadro não mais alentador nem menos desafiador: escolas gigantes ou pequenas⁸⁴ com ambiente escolar (administrativo ou

⁸² Consideraremos aqui a definição simples e relativamente clara de Maurice Tardif (2002, p. 117): *A pedagogia é o conjunto de meios empregados pelo professor para atingir seus objetivos no âmbito das interações educativas com os alunos. Noutras palavras, do ponto de vista da análise do trabalho, a pedagogia é a “tecnologia” utilizada pelos professores em relação ao seu objeto de trabalho (os alunos), no processo de trabalho cotidiano, para obter um resultado (a socialização e a instrução).*

⁸³ Em alguns momentos específicos do ano, propunha a alguns professores de áreas afins à que eu lecionava (Língua Portuguesa e Literatura), projetos mais amplos. Entretanto, acabava desenvolvendo-os sozinha, uma vez que outros professores não aceitavam partilhar do mesmo trabalho.

⁸⁴ Em dois anos no cargo de diretor de escola da Rede Pública Estadual, estive diretora em sete unidades escolares diferentes – de níveis escolares diferentes, em cidades diferentes. Tal dado carrega em si a dificuldade

pedagógico) desorganizado⁸⁵; oficiais de organização escolar e serventes perdidos em relação a suas funções e a seu serviço, secretaria (documentos de professores e alunos) desorganizada; sentimento de “cada um por si”; ambiente discente desorganizado e indisciplinado (percebiam a ausência de direção na escola); professores mais ou menos seguros em relação a seu trabalho, mais ou menos capacitados conforme sua história de vida, esperando uma Direção que os apoiasse tanto disciplinar quanto pedagogicamente apesar de carregarem consigo a consciência de que “ao mudar a diretora, tudo mudaria” – o que impedia o desenvolvimento de qualquer projeto a longo prazo (em uma das escolas, a primeira impressão que senti – e que me causou grande impacto, foi o sentimento de abandono por parte dos professores da escola. Percebi que, devido ao grande fluxo de diretores que haviam passado pela escola, os professores sentiam-se abandonados, sem rumo, sem vínculo, desanimados com a “falta de direção”, desolados em sua auto-estima enquanto educadores pertencentes a uma instituição sem rumo).

Apesar de tantos desafios, a situação decorrente da política de SEE em relação ao provimento dos cargos vagos – tanto de professores quanto de diretores e supervisores⁸⁶ – dificultava qualquer envolvimento ou desenvolvimento de projetos em longo prazo.

Quando fui obrigada⁸⁷, em função do resultado do concurso de remoção de dezembro de 2004, a encerrar o lento e denso trabalho iniciado na unidade estadual *lôcus* desta pesquisa e assumir a função de diretora em cidade distante 110 km de minha residência, abandonei (exonerei) meu cargo de diretor de escola da rede pública estadual e assumi novo cargo de diretor de escola, agora na Rede Pública Municipal de minha cidade natal, após aprovação em concurso público (apesar de abrir mão de quinze anos de trabalho na SEE, seria muito melhor estar na direção de uma Escola Municipal de Educação Infantil – fato nunca antes imaginado para minha vida profissional - do que continuar viajando todos os dias. Agora estaria em casa!).

de desenvolvimento de um trabalho efetivo: a que fiquei menos tempo – 30 dias (incluindo 15 dias de recesso); a que permaneci mais tempo – 10 meses (escola *lôcus* desta pesquisa).

⁸⁵ Na escola sede de meu cargo (44 salas de aula), num prazo de dois anos, já havia passado cinco pessoas pela função de diretor.

⁸⁶ Conferir p. 102.

⁸⁷ Além dos entraves profissionais, esta constante mudança de endereço de trabalho trazia instabilidade emocional, familiar e econômica.

APÊNDICE B

ENTREVISTA

PRIMEIRA PARTE

1. Qual seu nome completo? E sua data de nascimento?
2. Você mora próximo à escola?
3. Tem tempo para lazer? O que faz por lazer? Quanto dinheiro, aproximadamente, gasta, por mês, em lazer?
4. É casado? Tem filhos? Eles estudam em escola pública ou particular? Mora sozinho?
5. Tem algum tipo de participação política? De alguma ONG?
6. Por que você escolheu esta profissão? Ser professor foi sua primeira opção de formação?
7. Você ministra aulas de qual disciplina? Por que a escolheu?
8. Há quanto tempo trabalha no magistério? Houve interrupção?
9. Há quanto tempo trabalha nesta escola?
10. Tem, neste momento, a intenção de continuar atuando como professor(a) em sala de aula ou está buscando outra atividade? Se está, qual e por quê?
11. O que significa formação de professores em serviço para você?
12. Considera importante o professor manter-se em formação? Por quê?
13. Considerando a sociedade atual em que vivemos, qual você considera ser o papel da Educação hoje? E o papel da escola? E o papel do professor?

SEGUNDA PARTE

14. Onde você se formou? É particular? Possui outra graduação? Pós?
15. Faz os cursos que a rede pública oferece? Com qual periodicidade?
16. Após os cursos, você utilizou os conhecimentos adquiridos dentro de sua profissão docente? E em sua vida particular?
17. Quais são os pontos fortes destes cursos? O que falta nestes cursos? Por quê?

TERCEIRA PARTE

18. Caracterize sua escola.
19. Que tipo de educação você acha que seria mais importante para os alunos da sua escola?
20. Ponto forte de sua escola. Ponto fraco.
21. Qual o principal objetivo da Educação na sua escola? Ele é explícito?
22. Quais são os maiores problemas que sua escola enfrenta?
23. Quais os maiores problemas que sua escola enfrenta em relação ao trabalho com os alunos?

QUARTA PARTE

24. Descreva o que acontece nos horários de HTPC da escola.
25. Sob seu ponto de vista, existe formação contínua no HTPC?
26. Quais problemas você considera ser motivo do não oferecimento de uma formação continuada no HTPC? (Depende da resposta da questão acima)
27. Você acha que a busca de formação continuada é individual ou há um interesse do grupo de professores da escola como um todo?
28. Você gostaria que houvesse um projeto de formação dentro da escola que possibilitasse ao professor o estudo em serviço? Por quê?
29. De que forma você sugeriria que esse projeto acontecesse?

Referências

- ALARCÃO, I. *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ALVES, M.L. A Política de Capacitação SEE/FDE. In: CADERNOS CEDES. *Educação Continuada*. Campinas: Papirus, nº 36, 1995. p. 57 - 64.
- ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. 5. ed. Campinas: Papirus, 1995.
- _____. (Org.) *Formação de professores no Brasil (1990-1998)*. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.
- NORONHA, M. I. A. Progressão Continuada ou Aprovação Automática. [S.l.:s.n.], S.d. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/pro/TEXT02.pdf> Acesso em: 20 Fev 2006.
- AURÉLIO. *Dicionário Eletrônico*. [S.l.] Nova Fronteira; Lexikon Informática, 2000.
- BARBIERI, M.R.; CARVALHO, C.P.; UHLE, A.B. Formação continuada dos profissionais de ensino: algumas considerações. In: CADERNOS CEDES. *Educação Continuada*. Campinas: Papirus, nº 36, 1995. p. 29 – 36.
- BEISIEGEL, C. de R. *Relações entre a quantidade e a qualidade no ensino comum*. [S.l.:s.n.], 1980. Apresentado na Conferência Brasileira de educação.
- BODSTEIN, O. C. *Livraria dos amigos – meio século de cultura*. Araçatuba, 1985.
- BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. *Investigação qualitativa em educação*. Lisboa: Porto, 1994.
- INSTRUÇÃO conjunta. *Progressão continuada e organização da jornada escolar*. [S.l.:s.n.], 1998. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p1135-1140_c.pdf#search=%22instru%C3%A7%C3%A3o%20conjunta%20cenp-cogsp-cei%22> Acesso em: 17 Fev 2006.
- CHARLOT, B. Projeto político e projeto pedagógico. *Pátio On-Line*. Porto Alegre, ano 7, nº 28. Disponível em: <http://www.revistapatio.com.br/patioonline/fr_conteudo_patio.php?Secao=698&exibir=anteriores&retirar=Seções/Revistas%20Pátio/Ano%20X%20Nº%2039%20-20Para%20que%20Serve%20a%20Escola%20-%20Agosto%20-%20Outubro%202006 &PH PSESSID =27e444be21773bd0697dc2fbc3210c50>. Acesso em: 17 Fev 2006.
- CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- DI GIORGI, C. G. *Uma outra escola é possível!:* uma análise radical da inserção social e da democracia na escola do mundo globalizado. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (org.) *Profissão Professor*. 2. ed. Porto: Porto Editora. 1995.

FUSARI, J.C.; RIOS, T.A. Formação continuada dos profissionais do ensino. In: CADERNOS CEDES. *Educação Continuada*. Campinas: Papirus, nº 36, 1995. p. 37 – 46.

GARCÍA, C. M. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Trad. Isabel Narciso. Porto: Porto Editora, 1999. Título original: Formación Del profesorado para el cambio educativo.

GATTI, B. A. *Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GHEDIN, E. *Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica*. In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

MARIN, A.J. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. In: CADERNOS CEDES. *Educação Continuada*. Campinas: Papirus, nº 36, 1995. P. 13 – 20.

LIBÂNEO, J.C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 3. ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

_____. *Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas*. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/art_producao_de_saberes.asp> Acesso em: 13 mar 2005.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (org.) *Profissão Professor*. 2. ed. Porto: Porto Editora. 1995. Coleção Ciências da Educação.

PACHECO, J.A.; FLORES, M.A. *Formação e avaliação de professores*. Porto: Porto Editora, 1999.

PARO, V.H. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática, 1997.

_____. *Administração escolar: introdução crítica*. São Paulo: Cortez, 2000.

PÉREZ-GÓMEZ, A.I. *Autonomia profesional del docente y control democrático de la práctica educativa*. In: CONGRESO INTERNACIONAL DE DIDÁCTICA, 1995, Madrid: Ediciones Morata. p. 339-353. V. 2.

PIMENTA, S. G. (org.). Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PINHEIRO, C.; BODSTEIN, O. C. *História de Araçatuba*. Araçatuba: Academia Araçatubense de Letras, 1997.

REALE, A. M. M. R.; PERDIGÃO, A. L. R. V.; BUENO, M. B. O.; MELLO, R. R. O desenvolvimento de um modelo “construtivo-colaborativo” de formação continuada centrado na escola: relato de uma experiência. In: CADERNOS CEDES. *Educação Continuada*. Campinas: Papirus, nº 36, 1995. P. 65 – 76.

RICHARDSON, R. J. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas, 1989.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.) *Profissão Professor*. 2. ed. Porto: Porto Editora. 1995. Coleção Ciências da Educação.

SAMPAIO, M. M. F.; MARIN, A. J. *Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares*. Educação & Sociedade [online]. [S.l.], V. 25, n. 89, set./dez, p.1203-1225, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000400007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 02 Abril 2005.

SÃO PAULO (estado). Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. *A organização do ensino na rede estadual*. São Paulo: SEE/SP, 1998.

SAUL, A. M. Apresentação. In: CADERNOS CEDES. *Educação Continuada*. Campinas: Papirus, nº 36, 1995. p. 5 – 7.

SELLTIZ. *Métodos da Pesquisa nas Relações Sociais*. Trad: LEITE, D. M. São Paulo: EPU, 1965.

SZYMANSKI, H. *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília: Plano, 2002.

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

TEDESCO, J.C. *O novo pacto educativo*. São Paulo: Ática, 2004.

TORRES, R.M. Tendências da formação docente nos anos 90. In: VARDE, M. J. *Novas políticas educacionais e perspectivas*. São Paulo: PUC/SP, 1998, 173-191.

TRIVINOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam*. São Paulo: Moderna, 2004.

ZABALZA, M. *Os dilemas práticos dos professores*. Pátio Revista Pedagógica. Porto Alegre, ano 7, nº 27, ago/out, 2003.

ZEICHNER, K. M. *El maestro como profesional reflexivo*. Cuadernos de Pedagogia. Madrid, n. 220, p. 44-49, 1993.