unesp UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Campus Universitário de Bauru
Faculdade de Ciências

Silmara Sartoreto de Oliveira

PERSPECTIVAS DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL QUANTO A SUA FORMAÇÃO EM SERVIÇO

Bauru
2008

Silmara Sartoreto de Oliveira

PERSPECTIVAS DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL QUANTO A SUA FORMAÇÃO EM SERVIÇO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, Área de Concentração: Ensino de Ciências, da Faculdade de Ciências da UNESP/Campus de Bauru, como requisito à obtenção do Título de Doutor em Educação para a Ciência, Área de Concentração: Ensino de Ciências, sob orientação do Prof. Dr. Fernando Bastos.

Bauru
2008

DIVISÃO TÉCNICA DE BIBLIOTECA E DOCUMENTAÇÃO
UNESP – BAURU

Oliveira, Silmara Sartoreto de.
Perspectivas de professores dos anos iniciais do ensino fundamental quanto a sua formação em serviço / Silmara Sartoreto de Oliveira, 2008.
204 f.

Orientador: Fernando Bastos.

Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2008.

1. Ciências (Ensino fundamental) - Estudo e ensino. 2. Professores do ensino fundamental – Formação. 3. Formação continuada. 4. Práticas reflexivas. I. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada por Maricy Fávaro Braga – CRB-8 1.622

Silmara Sartoreto de Oliveira

PERSPECTIVAS DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL QUANTO A SUA FORMAÇÃO EM SERVIÇO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, Área de Concentração: Ensino de Ciências e Matemática da Faculdade de Ciências, da Universidade Estadual Paulista, Campus de Bauru, para a obtenção do título de Doutor em Educação Para a Ciência.

Banca Examinadora:

_____
Presidente: Prof. Dr. Fernando Bastos
Instituição: Faculdade de Ciências, Unesp/Bauru

_____
Titular: Prof. Dr. Álvaro Lorencini Júnior
Instituição: Universidade Estadual de Londrina, Londrina/PR.

_____
Titular: Prof. Dr. Eduardo Adolfo Terrazzan
Instituição: Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS

_____
Titular: Profa. Dra. Lizete Maria Orquiza de Carvalho
Instituição: Faculdade de Ciências, UNESP/Bauru.

_____
Titular: Profa. Dra. Sílvia Regina Quijadas Aro Zuliani
Instituição: Faculdade de Ciências, UNESP/Bauru

Bauru, 09 de Março de 2008.

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Marinaldo e Sirley com amor e gratidão, por me ensinarem os caminhos da vitória.
Aos meus irmãos, Sandra e Alessandro pelo exemplo, amor e carinho. Esta conquista é de todos nós.

À Catarina e Guilherme meus sobrinhos amados, pelos sorrisos sinceros, beijos estralados e abraços apertados. Vocês são a fonte mais pura de todas as minhas energias.

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Fernando Bastos, meu orientador e amigo, por seu exemplo de competência profissional e pelos momentos de escuta e contribuições, no desenvolvimento deste trabalho, minha profunda admiração e reconhecimento.

Ás Professoras participantes desta pesquisa, pela inestimável contribuição, interesse e disponibilidade para o presente estudo.

À Profa. Dra. Lígia Márcia Martins, por estar ao meu lado acompanhando todos os meus passos, com conselhos, incentivos, palavras amigas e muita lucidez.

A Profa. Dra. Isabel Cristina Chericci Camargo, da Faculdade de Ciências e Letras/UNESP/Assis, por me iniciar na pesquisa científica e sempre me incentivou.

Aos meus colegas mestrandos e doutorandos, assim como os professores que fazem parte do Grupo de Pesquisa em Ensino de Ciências pela contribuição para o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos colegas do Programa, Mariana, Deividi, Talles e Reinaldo, e funcionárias Ana Grijo, Andressa, Djanira e Dona Toninha pelos momentos de descontração e amizade.

A todos quantos, direta ou indiretamente, ajudaram-me a chegar até aqui.

Sou grata.

Silmara Sartoreto de Oliveira

OLIVEIRA, S.S. de. **Perspectivas de professores dos anos iniciais do ensino fundamental quanto a sua Formação em serviço.** 2008. 204f.
Tese (Doutorado em Educação para a Ciência). Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru, 2008.

RESUMO

Este estudo buscou, inicialmente, identificar o perfil dos professores que trabalham com conteúdos de ciências, com o intuito de propiciar situações reflexivas, à luz de proposições teóricas e metodológicas. Para tanto, foi aplicado um questionário a onze professoras do ensino fundamental das séries iniciais em uma escola pública do interior de São Paulo, Brasil. Este questionário norteou as atividades posteriores com a finalidade de propiciar a reflexão sobre a prática pedagógica desses professores, procurando compreender os aspectos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem, particularizando as ações da atividade docente. Foram analisadas as ações educacionais relatadas pelas professoras, na tentativa de se verificar a ocorrência de situações pedagógicas consideradas problemáticas, tais como, problemas em ensino e aprendizagem, no método de ensino, no estabelecimento e valorização da relação professor-aluno e na interação desses professores com seus pares. Foram elaboradas atividades com Grupo de Trabalho, formados pelos próprios professores que foram todas filmadas e transcritas. Para a análise e apresentação dos dados, foram elencados eixos e sub-eixos temáticos de análise, com tópicos de analise retirados do questionário e transcrições das atividades. Os dados apontaram os professores do estudo são profissionais com defasagem na sua formação e que não participam de cursos de capacitação. Apresentam dificuldade em trabalhar conteúdos de ciências na prática e recorrem a livros didáticos para sanar suas dúvidas e dificuldades. O conteúdo de ciências que apresenta maior dificuldade em trabalhar é sexualidade. Participam de cursos promovidos pela Diretoria de Ensino, porém consideram esses cursos muito teóricos e pouco práticos e que não têm relação com o contexto em que estão inseridos. Não se apóiam em teorias de ensino e consideram como teoria a sua própria prática em sala de aula. Os professores atribuem a sua função básica para as séries que trabalham a alfabetização, ou seja, ensinar a ler e escrever, não utilizando a interdisciplinaridade em suas aulas e que o sistema educacional interfere diretamente na sua formação inicial e continuada.

Palavras-chave: Ciências (Ensino fundamental); Estudo e ensino; Professores do ensino fundamental – Formação; Formação continuada; Práticas reflexivas.

OLIVEIRA , S.S. **Perspectives of the teachers of the initial years of fundamental learning, concerning their working practice.** 2008. 204f.
Thesis (Doctor degree in Science Education). Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru, 2008

ABSTRACT

The objective of this study was to identify, first of all, the profile of the teachers who work with sciences, in order to provide some reflection, when facing theoretical and methodological propositions. Thus, a questionnaire was applied to eleven teachers of elementary school, who teach the basic years in one public school based in the interior of São Paulo state, Brazil. This questionnaire has guided the posterior activities, in order to lead to the reflection about the pedagogic procedures of these teachers, trying to understand the aspects related to teaching and learning processes, specifying the procedures of the teachers. The educational approaches described by the teachers were analyzed, in order to verify the incidence of pedagogic situations**,** considered as problematic, such as: problems concerning teaching and learning, teaching methods, stabilization and appraisal of teacher-student relationship and the interaction of these teachers among themselves. Some activities were elaborated with the Group of Work. . These activities were filmed and transcript. For the analysis and data presentation, some topics and sub-topics which needed to be analyzed were listed, presenting subjects for analysis, which were obtained from the questionnaire and descriptions of the activities. The data showed that the teachers which were analyzed, are not updated professionals and do not attend recycling courses. They also have some difficulties in working with sciences practices and search for didactic books in order to clarify their doubts and problems. The topic in science which presents more difficulty to explain is sexuality. They attend courses provided by the Board of Educational Teaching, but they consider these courses very theoretical and not very practical and state that they are not related to the context that the students belong to. They do not get support from teaching theories and consider their own practices in the classroom as theory. The teachers attribute their basic functions to the grades which they teach how to read and write, not applying multiple disciplines in their classes, considering that the educational system interferes directly on their initial and continuous formation.

Key-words: Science (Elementary); Study and training teachers of elementary school - Training; Continued training; Reflective practices.

OLIVEIRA, S.S. de. **Perspectivas de profesores de los años iniciales de educación fundamental en cuanto a su Formación en servicio**. 2008. 204f.
Tesis (Doctorado en Educación para la Ciencia). Facultad de Ciencias, UNESP, Bauru, 2008.

RESUMEN

Este estudio buscó, inicialmente, identificar el perfil de los profesores que trabajan con contenidos de ciencias, con, el intuito de propiciar situaciones reflexivas, a la luz de proposiciones teóricas y metodológicas. Para ello, fue aplicado un cuestionario a once profesores de educación fundamental de las series iniciales en una escuela pública del interior de São Paulo, Brasil. Este cuestionario orientó las actividades posteriores con la finalidad de propiciar la reflexión sobre la práctica pedagógica de esos profesores, buscando comprender los aspectos relacionados al proceso de enseñanza y aprendizaje, particularizando las acciones de la actividad docente. Fueron analizadas las acciones educativas relatadas por las profesoras, en un intento de verificar la frecuencia de situaciones pedagógicas consideradas problemáticas, tales como, problemas en enseñanza y aprendizaje, en el método educativo, en el establecimiento y valorización de la relación profesor – alumno y en la integración de esos profesores con sus colegas. Fueron elaboradas actividades con Grupos de Trabajo, formados por los propios profesores que fueron gravadas y transcritas. Para el análisis y presentación de los datos, fueron elaborados ejes y sub-ejes temáticos de análisis, con tópicos de de análisis retirados del cuestionario y transcripciones de las actividades. Los datos mostraron que los profesores del estudio son profesionales desfasados en su formación y que no participan de cursos de capacitación. Presentan dificultad en trabajar contenidos de ciencias en la práctica y recorren a libros didácticos para tirar sus dudas y dificultades. El contenido de ciencias en el cual presentan más dificultad para trabajar en clases es sexualidad. Participan de cursos promovidos por la Directoria de Educación, mas consideran esos cursos muy teóricos y poco prácticos y sin relación con el contexto en el cual se encuentran inseridos. No se apoyan en teorías de educación y consideran como teoría su propia práctica en clases. Los profesores atribuyen su función básica para los grados que trabajan la alfabetización, o sea, enseñar a leer y escribir, no utilizando la interdisciplinaridad en sus clases y que el sistema educativo interfiere directamente en su formación inicial y continua.

Palabras-clave: Ciencia (Primaria); Estudio y la formación de profesores de la escuela primaria - Formación; Formación continua; Prácticas reflexivas.

“Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor, assim, não morre jamais...”

Rubem Alves (1994).

SUMÁRIO

RESUMO

ABSTRACT

RESUMEN

INTRODUÇÃO 12

CAPÍTULO 1
FORMAÇÃO DE PROFESSORES 17

1.1 Formação inicial de professores 19

1.2 Formação continuada de professores 21

CAPÍTULO 2
O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E A PROGRESSÃO DA CARREIRA DOCENTE 30

CAPÍTULO 3
A PRÁTICA DOCENTE 36

3.1 Ser professor – profissão docente 45

3.2 O contexto educacional e as dificuldades da docência 52

CAPÍTULO 4
A FORMAÇÃO CONTINUADA: UM PROCESSO EM DESENVOLVIMENTO 59

4.1 A formação continuada de professores para os conteúdos de ciências: algumas experiências 67

CAPÍTULO 5
PERCURSO METODOLÓGICO 73

5.1 A pesquisa qualitativa 73

5.2 Descrição do local da pesquisa 83

5.3 Sujeitos e critérios para a sua escolha 84

5.4 Critérios para a escolha dos instrumentos e materiais utilizados na pesquisa 86

5.5 Os procedimentos de coleta dos dados da pesquisa 89

5.5.1 Obstáculos encontrados para a realização da pesquisa na escola 89

5.5.2 Forma de coleta de dados: Questionário 92

5.5.3 Forma de coleta de dados: Grupo de Trabalho 93
5.5.4 Forma de coleta de dados: Anotações de Campo 96
5.6 Procedimentos de transcrição dos dados 97
5.6.1 Questionário 97
5.6.2 Grupo de Trabalho 97
5.7 Procedimento de apresentação e análise dos dados 99
5.7.1 Análise de Conteúdo 99
5.7.2 Critérios utilizados na apresentação e análise dos dados 101
5.7.3 Composição dos Eixos Temáticos de Análise 101

CAPÍTULO 6
DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS 106
6.1 Análise dos Eixos Temáticos: Questionário e Grupo de Trabalho 106
6.1.1Eixo Temático 1: Formação Docente 107
6.1.2 Eixo Temático 2: Prática Profissional 129
6.1.3 Eixo Temático 3: Obstáculos para a formação continuada de professores para os conteúdos de ciências 147

CONCLUSÃO 153

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 161

ANEXOS 170

DIVISÃO TÉCNICA DE BIBLIOTECA E DOCUMENTAÇÃO
UNESP – BAURU

Oliveira, Silmara Sartoreto de.
Perspectivas de professores dos anos iniciais do ensino fundamental quanto a sua formação em serviço / Silmara Sartoreto de Oliveira, 2008.
204 f.

Orientador: Fernando Bastos.

Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2008.

1. Ciências (Ensino fundamental) - Estudo e ensino. 2. Professores do ensino fundamental – Formação. 3. Formação continuada. 4. Práticas reflexivas. I. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada por Maricy Fávaro Braga – CRB-8 1.622

INTRODUÇÃO

No Brasil, são desenvolvidos muitos trabalhos na área educacional, mas a maioria denuncia a baixa qualidade educacional oferecida pelos sistemas escolares. Várias pesquisas também são realizadas sobre a indisciplina na escola e na sala de aula, as precárias condições de trabalho do professor, o despreparo profissional para a organização do conteúdo escolar e dos procedimentos didáticos, o baixo status profissional, a baixa remuneração, dificuldades em lidar com os ideais impostos pela escola. Todos esses fatores contribuem para o fracasso do sistema escolar, na qualidade de ensino, agravados no Brasil pela repetência e evasão escolar (MARIN, 1998).

Na década de 70, as pesquisas apontaram as dificuldades vividas pelo sistema escolar brasileiro, com um alto índice de analfabeto, evasão e reprovação na educação básica, principalmente às situações internas da escola, tais como precariedade da situação física, materiais pedagógicos, ao desempenho dos professores e sua formação. Os professores primários, no Brasil, na grande maioria, possuem curso primário e técnico. O sistema educacional também apresenta um grande índice discriminatório quando observamos que a maioria dos alunos tem os piores professores, pior material didático e as piores instalações. Pouco se avançou em relação a problemática da educação (MARIN, 1998).

Porém, o desenvolvimento de pesquisas na área de formação continuada de professores da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental que buscam aperfeiçoar a prática desses professores sobre as aulas de ciências, ainda é pouco explorado.

Ao atuar como docente em um curso superior, mantive contato direto com professores do ensino fundamental e médio da rede pública e com pesquisadores em nível de graduação e pós-graduação. Esse fato propiciou o surgimento de algumas indagações sobre a forma como vem sendo conduzido o processo de ensino nas escolas da educação básica, já que era professora da disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em cursos de graduação nas licenciaturas.

O interesse pelo tema “formação continuada de professores”, na área das ciências naturais, fundamentou-se, então, por dois motivos. Primeiro, pelo contato direto com esses profissionais e, segundo, por considerar importante o aprofundamento de estudo sobre o desenvolvimento de atividades dirigidas à formação continuada de professores em sua prática cotidiana.

Para o aprofundamento teórico, foram considerados alguns temas, tais como: qual o papel que o professor da educação básica deve desempenhar para trabalhar com conteúdos de ciências? Como se dá a utilização de teorias e metodologias de ensino que embasam a prática pedagógica? E, por fim, que tipo de formação continuada o professor deseja e necessita, para trabalhar conteúdos de ciências? Cabe ressaltar que estes temas nortearam o desenvolvimento dos aportes teóricos que constituíram o referencial teórico desta pesquisa, porém não foi pretensão do pesquisador responder a esses temas.

Tendo em vista tais temas de aprofundamento teórico, iniciamos uma pesquisa educacional de natureza qualitativa, na qual buscamos investigar como os professores do ensino fundamental das séries iniciais enfrentam e constróem o processo de ensino e aprendizagem e quais estratégias de ensino utilizam para as aulas de ciências.

Com o desenvolvimento desta pesquisa, percebemos que quanto mais os estudos se aprofundavam, mais os questionamentos se desdobravam em questões ainda mais complexas.

Assim, com o intuito de analisar a perspectiva dos professores sobre as atividades desenvolvidas em sala de aula para os conteúdos de ciências, elaboramos algumas estratégias para a coleta dos dados da pesquisa, que consistiram em atividades organizadas em forma de “Grupos de Trabalho de Professores”. Tais atividades não constituem receitas ou um roteiro previamente construído a serem aplicados em sala de aula, mas atividades conjuntas com os professores, para a elaboração e planejamento didático-pedagógicas que primassem pelo ensino e aprendizagem mais significativos (TERRAZZAN et al., 2003).

Por considerar que as transformações do sistema educacional são lentas e gradativas e que muitos professores continuam sendo submetidos ao processo de formação inicial de forma deficitária, procuramos investigar como um grupo de professores do ensino fundamental das séries iniciais do sistema público de ensino, enfrentam o processo de ensino e aprendizagem das ciências naturais, em sala de aula.

Através de algumas atividades propostas aos professores participantes desta pesquisa, preocupamo-nos, inicialmente, em realizar alguns questionamentos, tais como: qual o perfil (profissional) dos professores da educação básica e o que eles dizem em relação da sua formação inicial e continuada? Quais obstáculos se colocam aos processos de formação inicial e continuada de professores, para que trabalhem com conteúdos de ciências? Ou, ainda, como os professores estão

conduzindo o ensino de ciências naturais para os alunos da educação básica? Nas suas práticas pedagógicas, como são realizadas as atividades em sala de aula?

Assim, esta pesquisa, realizada em nível de doutorado, buscou, inicialmente, evidenciar o perfil dos professores do ensino fundamental das séries iniciais que atuam no ensino público, identificando suas dificuldades, suas práticas e suas expectativas e perspectivas sobre atividades propostas como formação continuada, evidenciando os conteúdos das ciências naturais.

Para tanto, em linhas gerais, apresentamos a estrutura central do trabalho que registra no capítulo 1, os autores que nos deram o suporte para a elaboração do Referencial Teórico necessário para analisar o Problema de Pesquisa proposto. Ainda nesse capítulo, foram apresentadas algumas propostas de formação inicial e continuada de professores, no contexto educacional brasileiro.

No capítulo 2, estabelecemos a trajetória do processo de profissionalização docente, apontando o desenvolvimento profissional e a progressão de carreira, pontuando alguns fatores que levam os profissionais à escolha da profissão e alguns aspectos mais relevantes para a projeção da carreira docente.

No capítulo 3, apresentamos o desenvolvimento da prática profissional do professor, levando em conta o contexto educacional e social em que esses profissionais estão inseridos.

No capítulo 4, discutimos as diferentes concepções sobre os cursos de formação de professores, entre elas, a concepção técnica e a concepção reflexiva. Ainda nesse capítulo, o leitor encontra algumas considerações levantadas sobre as

dificuldades enfrentadas pelos professores durante a sua formação inicial e/ou continuada.

O capítulo 5 apresenta o percurso metodológico desta pesquisa, ressaltando os princípios norteadores em uma abordagem qualitativa. Também nesse capítulo os leitores encontram informações sobre os sujeitos envolvidos na pesquisa, assim como o local em que esta foi realizada. Nele igualmente se localiza a descrição dos instrumentos utilizados para a coleta de dados, bem como a forma como tais foram tratados e empregados para a apresentação e análise dos dados.

No capítulo 6, os dados apresentados foram analisados e discutidos, levando em consideração alguns eixos temáticos de análise e suas dimensões.

Ao final, apresentamos as conclusões delineadas, elaboradas, seguindo os dados encontrados nesta pesquisa e elencamos toda a referência bibliográfica consultada para a elaboração da mesma, bem como os anexos utilizados (material produzindo, tais como as transcrições de todas as atividades e modelo do questionário, modelos de autorizações).

CAPÍTULO 1

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Muitos trabalhos são desenvolvidos no âmbito educacional e a maior parte deles abordam temas relacionados à formação de professores.

Temos encontrado dificuldade em definir o termo formação, pois os professores não podem ser considerados como um objeto de ação e formação exterior a eles mesmos. Sendo assim, acreditamos em um conceito de formação, em que são preconizados os momentos de cooperação, a partilha, autonomia e a prática reflexiva de ensino (GIOVANI, 1998).

As dinâmicas educacionais, vividas por professores e alunos, passam por processos de profundas e contastes transformações. Sendo assim, considerar a formação inicial e continuada dos professores como objeto de pesquisa permite aos pesquisadores educacionais compreenderem melhor as interfaces dessa dinâmica que constituem o trabalho docente assim como parte da estrutura educacional.

Um problema enfrentado pelo professor, tanto em formação inicial quanto continuada, está no isolamento em pequenas comunidades dentro da escola, propiciando poucas trocas de experiências e aumentando o isolamento profissional. Esse fato pode ser observado em escolas que se constituem em vários níveis de formação (educação infantil, ensino fundamental – séries iniciais e de 5ª. a 8ª. séries – e ensino médio), propiciando o surgimento de nichos de educadores.

Os professores, na convivência profissional e pessoal, revelam profissionais nem sempre bem sucedidos, solitários e desmotivados, trabalhando com técnicas e

procedimentos tradicionais e que cedem ao sistema educacional imposto pelo estado, convivendo traumaticamente com o fracasso e o desinteresse de seus alunos. Um profissional solitário que não dispõe de tempo e nem recurso para investimento em sua qualificação, que esta dando mais que recebeu, fruto de um sistema de ensino que menospreza a educação, que coloca em segundo plano seus agentes formais, obrigando-os a formação precária a e limitada (DIAS-DA-SILVA, 1998).

A pergunta que nos recorre é se os professores neste sistema são vilões ou vitimas? Vilão do projeto escolar, quando centraliza a aprovação ou reprovação do aluno, fundada em visão precária, ideologicamente alienada. Vitimas quando co-autores de trabalhos solitários e mal remunerados, sem investimento em sua formação continuada, sem estudo ou incentivo para o seu trabalho docente (DIAS-DA-SILVA, 1998).

Um fator relevante está no professor mais experiente levar em conta somente a sua prática no ato de reflexão sobre o desenvolvimento da sua profissão. Os momentos reservados aos encontros comuns a todos os professores ficam restritos aos argumentos dos professores experientes, que são estimulados a explicitarem suas experiências como receitas a serem seguidas pelos demais professores. Tal situação leva a um empobrecimento das discussões sobre seu campo de atuação, fazendo com que os demais professores se abstenham de explicitarem suas idéias e expectativas no desenvolvimento da sua prática, é o que os autores denominam de saber prático (PORLÁN & RIVEIRO, 1998), saber advindo da experiência (PIMENTA, 2000 e TARDIF, 2002) ou conhecimento prático do professor (PACHECO, 1995).

O compartilhar da prática do professor experiente com os iniciantes são assuntos pesquisados, porém quase sempre pelo caráter a-teorico que evidenciava. O conceito de desenvolvimento profissional baseado no *practicum*, proposto por Zeichner (1993) compreende a formação básica em nível de graduação que apresenta o inicio de um processo docente que ocorrerá ao longo da carreira, com suas atitudes, conhecimentos, capacidades que é recente na área da pesquisa educacional.

Nesse sentido, consideramos importante compreender como os processos de formação inicial e continuada dos professores foram construídos no decorrer das transformações dos processos educacionais e que foram sistematizados nos tópicos a seguir.

1.1 Formação inicial

Um dos maiores problemas na formação docente diz respeito ao desenvolvimento da sua formação inicial. Assim, alguns programas de formação de professores, conforme aponta Zeichner (1997), centram-se no *practicum,* que é definido por momentos da prática pedagógica, tais como estágio, aulas práticas, tutorias, enfim, toda a situação que envolva o contexto escolar na formação inicial de professores. Isto se torna um problema na medida em que os programas atuais de estágios supervisionados propostos pelos centros de formação no Brasil não contemplam o *practicum*.

Para o Ministério da Educação (BRASIL, 1999), a formação inicial corresponde ao primeiro curso de formação profissional, podendo ser realizado em nível técnico (ensino médio – magistério) ou em nível superior (graduação –

licenciaturas). Já a formação continuada representa uma especialização cursada após a primeira formação profissional, que pode ser em nível de Pós-Graduação ou na forma de uma formação complementar, que a Secretaria da Educação ou os órgãos competentes oferecem ao profissional (neste caso, o professor), com o intuito de atualizar sua prática docente. Nessa formação, podem-se encontrar propostas de curta duração (cursos, palestras, encontros, congressos) ou cursos e ações oferecidos a longo prazo, caracterizando uma proposta de formação permanente.

No Brasil, a LDBEN 9394/96, Decreto número 2027, de abril de 1997, conforme apontam Souza et al. (2003) e Freitas (2002) estabelece que a formação inicial do professor deverá ocorrer em nível superior, podendo a instituição assumir diferentes formatos, como universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades, institutos superiores ou escolas superiores.

Assim, a proposta da Secretaria da Educação em relação aos profissionais da educação que ainda não possuem curso de licenciatura (em nível de graduação), está na urgência em formar e qualificar um número grande de professores que estão em serviço, para atender às demandas e cumprir as metas previstas pelas políticas educacionais brasileiras.

No contexto educacional brasileiro, muitos exageros foram praticados no processo de formação inicial, fato que, segundo Souza et al. (2003) e Freitas (2002) propiciou um aligeiramento dos professores, refletindo na sua prática em sala de aula e também na sua formação continuada.

Os obstáculos de aprendizagem, na formação inicial do professor, para Zeichner (1997), dizem respeito à aprendizagem do aluno/mestre no período do *practicum*, que não é considerando experiência, mas, sim, quanto mais experiência melhor. Quanto mais as situações práticas de ensino fizerem parte da formação inicial do aluno/mestre, acredita-se que melhor se sobressairá em situações reais que encontrará, no contexto escolar e dentro da sala de aula.

Nesse sentido e diante de tais apontamentos, no próximo tópico discutimos como o processo de formação continuada de professores vem sendo trabalhado nos vários contextos educacionais.

1.2 Formação continuada

Com o intuito de compreender melhor o trabalho do professor e suas dimensões assim como para a ação e formação do professor, procuramos evidenciar pesquisas que se preocupam com o aprimoramento da carreira do professor, a experiência que confere uma prática pedagogia superior.

Assim, compreendemos que a formação de professores pressupõe algumas fundamentações e discussões sobre o papel que a escola deve desempenhar, na formação continuada dos professores. Neste sentido, acreditamos que esse papel norteará toda a formação e a prática dos professores, refletindo-se na própria escola.

Nos últimos anos, as oportunidades de formação continuada ou em serviço dos professores constituem um campo específico de pesquisa denominado “desenvolvimento profissional” (FULLAN & HARGREAVES, 1992 apud GIOVANI, 1998).

O desenvolvimento profissional de professores se apóia em duas preocupações básicas:

- A formação inicial nem sempre garante as condições necessárias para que ocorram a continuidade de seu desenvolvimento profissional, individual e coletivo;
- As condições de trabalho caracterizam-se por gerar atuações individuais e solitárias, interações esporádicas e superficiais entre os professores (GIOVANI, 1998).

A história de vida, as experiências e os contextos, assim como os cursos de formação inicial, formação continuada, momentos de exercício profissional, são momentos igualmente formadores do professor (GIOVANI, 1998).

Fullan e Hargreaves (1992 apud DIAS-DA-SILVA, 1998), propõem que para entender o desenvolvimento do professor, devemos reconhecer 4 aspectos básicos:

- Objetivos, intenções e papel que o professor se coloca;
- O professor como pessoa, com valores e características individuais;
- O contexto do trabalho do professor;
- A cultura escolar do cotidiano do professor e demais colegas.

Neste sentido, ao discutir o processo de formação continuada, Leite (2003) aponta que a escola tem como um dos seus papéis bem definidos o de construir conhecimentos. Em decorrência, os professores são os grandes facilitadores da construção desse conhecimento, mediante a sua autoridade (não no sentido mais

radical da palavra) em manejar o processo de ensino, em sala de aula. O professor, juntamente com a escola, tem uma postura de educador e mediador na construção desse conhecimento e, portanto, deve se preocupar muito com o que aprende, como aprende, o que ensina, como ensina, como é seu trabalho em sala de aula e, sobretudo, com a sua formação permanente e constante.

Nessa mesma linha, Saviani (1991) enfatiza que a escola apresenta como papel principal a socialização de saberes sistematizados e existe para possibilitar ao povo o saber elaborado, ou seja, científico. A escola, por conseguinte, influencia diretamente sobre a delimitação do papel do professor, no processo de ensino e aprendizagem.

A sua função está relacionada diretamente com a sua identidade e também a de seus professores, ou seja, o saber ser professor. No seu estudo, ao se referir ao papel do professor, Andrade (2003) propõe que esse profissional deve reunir vários papéis e ser eclético, sendo que a sua profissão não deve ser considerada algo que se delimita a partir de uma função imposta a ele. O que poderia fragilizar a sua prática em sala de aula e, conseqüentemente, o seu trabalho e a sua formação continuada. O seu trabalho está pautado no trabalho, nos alunos, no conhecimento, na sua dinâmica, enfim, ser professor.

Ao abordar a formação continuada, Dias e Lopes (2003) apontam que as políticas educacionais, em geral, mostram-se amplamente influenciadas pelos movimentos e reformas na educação, que sempre esbarram nas competências exigidas na formação docente. Nas décadas de 1960 e 1970, essas competências representavam: a) um modelo de estratégias metodológicas, mediante o perfil do profissional que se desejava formar; b) um perfil com base nos comportamentos

desejáveis aos professores, para garantir a eficiência do processo de ensino e aprendizagem e c) propunham o desenvolvimento da eficiência do professor, baseada no mercado de trabalho.

Dias e Lopes (2003) e Zainko (2002) acrescentam que a formação de um profissional da área educacional deve contemplar a capacidade de exercer plenamente e com competência as atribuições que lhes foram conferidas, no processo de ensino e aprendizagem escolar. Defendem que uma proposta de formação continuada de professores deva ocorrer juntamente com a função do docente, em sala de aula, para que se possa vivenciar a realidade do educador, favorecendo o desenvolvimento de pesquisas e ensino nessa área.

Mais recentemente, vários pesquisadores vêm se debruçando sobre o processo de formação continuada de professores. De forma geral, buscam sugerir condições mais eficazes para se trabalhar com esses profissionais (TERRAZZAN, 2007; PIMENTA & GHEDIN, 2005; SAUJAT, 2004; LOUSADA, 2004; AMIGUES, 2004; DIAS & LOPES, 2003; ZAINKO, 2002; PIMENTA, 2000 e PACHECO, 1995).

Preocupado com a problemática geral da formação e capacitação docente desses profissionais, nos países ibero-americanos, Carrascosa (2001) ressalta que essa iniciativa vem dependendo da vontade e disponibilidade dos professores em participar dos cursos programados pelas instituições superiores de ensino e faz um levantamento desses programas, em alguns países. Na Colômbia, os cursos de formação continuada podem até oferecer bolsas, créditos e ajuda financeira aos professores que participem desses cursos de capacitação. Na Argentina, a formação continuada de professores depende diretamente dos próprios professores, ou seja, da vontade e da disponibilidade demonstrada em assistirem a cursos programados

pelas Universidades e outras instituições formadoras de docentes. Nesse país, os centros responsáveis pela formação dos professores estão nas universidades, nas direções das escolas, em nível municipal, nos ministérios da Educação de cada província, no Ministério da Cultura e Educação Argentina e em diversas instituições privadas.

A formação continuada de professores é uma realidade em vários países. São muitos os projetos, propostas e intervenções em andamento, que podem representar, conforme o caso, retrocessos e/ou avanços na área educacional.

Considerando essa realidade, a formação de professores para conteúdos de ciências vem se tornando alvo necessário para pesquisas no âmbito educacional. Os centros educacionais responsáveis pela capacitação desses profissionais acompanham as tendências internacionais de ensino de ciências, fazendo uma adaptação aos moldes brasileiros (CARVALHO, 2007; BORGES, 2001 e MENEZES, 2001).

A formação continuada, no Brasil, deve seguir as necessidades de ensino e as demandas dos professores em exercício, assegurando o trabalho de conteúdos relacionados aos diferentes âmbitos do conhecimento profissional, de forma a promover o desenvolvimento das competências para a atuação docente, nos momentos de formulação, planejamento e avaliação de projetos avaliativos nas escolas (BRASIL, 1999).

As necessidades para a formação dos professores, apontam que quando o professor se apropria do próprio saber, passa a ter mais confiança no seu trabalho e clareza sobre o que ensinar, como ensinar e por que ensinar, como um meio de

construir novos referenciais teórico-práticos necessários a sua formação (MACIEL & GUAZZELLI, 2005).

Os projetos de formação continuada, segundo as Diretrizes Educacionais apresentadas pelos Referenciais para a Formação de Professores e apontadas pelo Ministério da Educação (BRASIL, 1999), devem ocorrer preferencialmente na própria escola em parcerias com as Secretarias de Educação e outras instituições formadoras, envolvendo o coletivo de uma ou mais escolas.

Segundo o Ministério da Educação (BRASIL, 1999), é preciso:

1- Garantir espaços e tempos de formação dentro da rotina de trabalho, para que professores e coordenadores pedagógicos realizem práticas sistemáticas de desenvolvimento profissional e educacional;
2- Haver um sistema maior de apoio individual e coletivo aos professores iniciantes, juntamente com a sua formação inicial na instituição à qual estão vinculados;
3- Todo o programa de formação continuada deve ser definido a partir de uma análise da realidade escolar em que os professores estão inseridos;
4- Haver um planejamento minucioso na definição de um projeto que atenda a todas as demandas formativas, mercadológicas e instrumentais impostas à sociedade atual;
5- Prever a troca de experiências de professores de diferentes locais e realidades;
6- As ações de formação continuada devem incluir a observação, análise e discussão do trabalho de outros professores, de modo a possibilitar que os professores possam reelaborar o que já sabem e fazem;

7- Utilizar recursos de documentação (diários, portfólios, registros de classes), para que o professor possa apresentar as situações bem sucedidas como exemplos aos demais;
8- Definir uma seqüência de conteúdos e metas a serem alcançadas em um projeto de formação, com o intuito de não perder de vista os objetivos propostos inicialmente;
9- Propiciar momentos de conhecimento, reflexão e posicionamento em relação às leis que norteiam as diretrizes curriculares nacionais educacionais;
10- Criar espaços em que o professor possa ser avaliado sobre o desenvolvimento de suas competências profissionais, tanto na formação de seus alunos, como também no fortalecimento da sua carreira profissional.

No Brasil, pesquisas recentes têm apontando a importância do investimento em parcerias e colaboração entre pesquisadores (Universidades) e professores (Escolas) com grandes avanços metodológicos e de ensino, assim como para o processo de transmissão do conhecimento (ANDRÉ, 1995; CICILLINI, 2003).

Assim, ainda conforme esse documento (BRASIL, 1999), a educação a distância surge como uma nova modalidade de formação continuada, devendo atender a uma grande demanda de profissionais em educação, carentes de cursos e recursos para a formação e informação. As diretrizes indicam alguns caminhos para a implantação de propostas para a formação continuada no Brasil, porém nos levam aos seguintes questionamentos: se a proposta de formação continuada sugerida nas

diretrizes parece razoável, por que ela não ocorre, na prática? Como tais propostas são conduzidas, no âmbito da formação continuada?

O problema parece estar na forma como vem sendo gerida a formação continuada (tanto presencial quanto à distância) no Brasil. Na maioria das vezes, essas propostas oferecem cursos que graduam de forma rápida (sem muita dedicação e participação do aluno/professor), de maneira seletiva, e poucos professores se beneficiam desses cursos. Temos evidencias que a maioria dos cursos de formação inicial e continuada (na modalidade a distância) extingue os momentos presenciais, imprescindíveis para um programa de formação de qualidade (BRASIL, 1999).

As parcerias entre escolas e universidades são frágeis, temporárias e inconstantes, o que leva a um gasto de energia entre as partes, considerada desgastante e desnecessária (GIOVANI, 1998).

Apesar de as diretrizes enfatizarem a importância do desenvolvimento de propostas de formação continuada como plano na carreira docente, o seu caráter exclusivo de conferir certificado ao professor/cursista geralmente está atrelado às instituições, assim como às secretarias de educação.

Conforme propõe a LDBEN, este estudo defenderá que a formação continuada deve proporcionar uma reflexão constante ao professor, em seu local de trabalho. Um repensar cotidiano sobre suas práticas, com o intuito de melhorar suas condições de trabalho e, principalmente, o sistema educacional como um todo.

Assim, para que os processos de organização, sistematização e operacionalização das ações, em uma proposta de formação continuada ocorram de

forma desejável, é preciso que se criem condições favoráveis á formação participação dos professores, que visem garantir a preservação da qualidade de ensino e formação pretendida nos documentos oficiais (BRASIL, 1999).

O primeiro passo da formação continuada em ciências deve reconhecer que a docência constitui um campo especifico de intervenção profissional, que guarda características de uma dupla formação: formação cientifica e formação pedagógica. Compreender que a docência é um campo profissional de formação que deve proporcionar o desenvolvimento da capacidade de participar, analisar, propor, decidir e pesquisar, pois ao confrontar suas ações cotidianas com as teorias, o professor precisa rever suas praticas e as teorias que as informam, pesquisando e produzindo novos conhecimentos para transformá-las e aprimorá-las (MACIEL & GUAZZELLI, 2005).

CAPÍTULO 2

O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E A PROGRESSÃO DA CARREIRA DOCENTE

O processo de profissionalização do professor é fator determinante da sua formação tanto inicial quanto continuada, pois, além de elevar o nível de sua atuação profissional, também pressupõe a valorização da carreira do magistério e, conseqüentemente, da classe docente.

Conceitos como proletarização, profissionalização do magistério, cultura escolar, socialização profissional, feminilização do magistério, etapas da carreira docente e formação continuada, pensamento, tarefas, tomadas de decisão, saberes, crenças e valores dos professores passam a fazer parte do universo e da pesquisa educacional (DIAS-DA-SILVA, 1998). Apesar dessas dimensões iniciarem nas questões educativas, ainda no Brasil encontramos pesquisas que continuam a analisar a formação do professor, eternos bodes expiatórios, (PERRENOUD, 1993).

Tardif (2002) destaca que a maioria dos professores, principalmente as mulheres, escolhem sua profissão influenciados por uma carreira de professores na família. Essa escolha se mostra mais significativa do que a influência da experiência escolar, refletindo uma tradição familiar. Mais do que ter uma carreira bem sucedida, os professores buscam a profissão por encontrar na sua família professores atuando na docência. Observamos neste estudo que muitos professores mantêm-se na profissão por estabelecer uma relação afetiva com as crianças, como sendo um dom, uma profecia, uma inspiração divina ou uma bênção. Tais características indicam uma situação, em que o professor, muitas vezes, reproduz um papel que a

sociedade institucional quer que ele represente, para dar conta da educação das crianças.

Sobre as dificuldades encontradas no contexto escolar pelos professores iniciantes, Cavaco (1999) acrescenta que as escolas não estão preparadas para receber esses profissionais. O corpo docente experiente acaba por menosprezar seus companheiros iniciantes, agindo como donos de verdades absolutas e da razão da existência e permanência do aluno, na escola. Atuam como um dos agentes principais no desânimo com a profissão dos professores iniciantes. Não dão atenção aos colegas que, ao começarem, ao invés de receberem ajuda, recebem críticas, reclamações sobre o sistema e o silêncio absoluto sobre como melhorar o ambiente escolar. Os professores passam por uma espécie de iniciação para que se ajustem ou desistam da profissão. Parece haver um ranço aterrorizante entre eles, de cujo grupo não fazem parte os bem sucedidos. Portanto, não é de se estranhar que, para se fazerem ouvidos, muitas vezes os professores novos devam contar o que deu de errado, enfatizando sempre os aspectos negativos sobre os aspectos positivos da sua prática, nas reuniões coletivas.

Os professores, geralmente, fazem um grande interrogatório, para identificar o nível de experiência do professor iniciante, pois assim fizeram com eles, no início da sua carreira docente. Ao relatar esse ritual de iniciação, pretendemos aqui fazer uma analogia ao trote a que os alunos dos cursos de graduação são submetidos pelos veteranos (alunos mais antigos do curso), fazendo com que os “bichos” (alunos ingressantes) passem por alguns constrangimentos, ao adentrarem no mundo acadêmico, como se a vida acadêmica não fosse cuidar disso, no decorrer do curso.

Este fator nos leva a identificar alguns dos obstáculos encontrados pelo professor iniciante em sua carreira, assim como muitos outros surgirão com o seu trabalho diário na escola.

Uma outra questão que surge está na progressão de carreira do professor que deve ser organizada através de atividades profissionais, por definição de cargos, com funções e atribuições a eles correspondentes, relacionados hierarquicamente. Segundo o Ministério da Educação (BRASIL, 1999), a função do professor está

> em um conjunto de normas que regula as condições e o processo de movimentação na carreira, estabelecendo a progressão funcional e a correspondente evolução da remuneração (p.151).

Atualmente, os professores não recebem incentivos financeiros para o investimento na sua carreira profissional, havendo uma supervalorização na titulação, nos certificados e no tempo de serviço. Desse modo, parece não haver espaço para evidenciar as competências profissionais, atualmente tão valorizadas na escola e nos projetos educacionais propostos nos documentos oficiais (TERRAZZAN, 2007 e BRASIL, 1999).

O que se observa é que, para muitos profissionais, a progressão na carreira é considerada o ato de deixar a sala de aula para atuar como coordenadores, diretores, orientadores educacionais, ou para assumir funções administrativas.

Diante da urgência na implantação de programas de formação continuada de professores, no Brasil, o Ministério da Educação aprovou alguns projetos com reflexos positivos, conquistados por alguns Estados.

Dentre as propostas implementadas pelo Ministério da Educação (BRASIL, 1999), destacam-se o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF); o programa Dinheiro na Escola, que incentiva a autonomia das escolas e o desenvolvimento de projetos educacionais próprios; a política de avaliação (SAEB, ENEM e Exame Nacional de Cursos), que orientam e regulamentam a melhoria dos sistemas educacionais; a TV Escola, que possibilita a interlocução de professores de diferentes regiões do país; o Guia de Avaliação de Livros Didáticos, que visa apresentar as informações e análises sobre os livros que o MEC se dispõe a distribuir às escolas; a utilização dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e para a Educação Indígena.

A atual política educacional tem sido alvo de inúmeras discussões. Surgiram muitas dúvidas quanto à seriedade dos cursos de formação continuada e até mesmo às intenções dos projetos e programas oferecidos. O que parece questionável é a forma como tais programas ou projetos chegam até a escola e, conseqüentemente, até aos professores e profissionais da educação.

Perpassando por várias instâncias, departamentos e interpretações, os projetos que atingem as escolas ou os professores são colocados de maneira burocrática, propondo a aplicação de receitas, devendo os profissionais que os executam apresentar dados positivos quanto ao seu funcionamento e eficácia para o Estado. Isso representa muito dinheiro investido e um retorno pouco satisfatório, pois os professores continuam com uma formação inicial e continuada deficitária.

Ao preconizar a formação de qualidade, Carrijo (1999) nos faz refletir sobre a formação de um professor ideal. Esse termo “ideal” constitui uma dimensão que é própria de sua formação e que leva em consideração a sua aprendizagem, através da sua prática de ensinar e do seu aluno de aprender. Nessa perspectiva, ainda parece ser necessário que os programas de formação continuada de professores se tornem uma realidade constante em nossa sociedade, com as características fundamentais que os professores da educação básica necessitam e gostariam de ter, proporcionando uma melhoria na qualidade do ensino das ciências naturais, no Brasil. Tais características, segundo os próprios professores e alunos, referem-se à capacidade de mostrar diferentes entendimentos, condições relativas ao domínio de conhecimento, recursos materiais e financeiros, de personalidade e um espaço para aprender e elaborar diferentes aulas práticas, principalmente para as aulas de ciências.

O fato é que toda carreira exige um esforço enorme de desajustes e ajustes por parte dos seus profissionais. Conforme enfatiza Esteve (1999), tal condição faz parte da construção da identidade profissional e, nesse sentido, os professores assumem isso com muito afinco. O medo do professor novato ou qualquer outro profissional novo na escola é evidente e, para contrapor ou disfarçar esse medo, o professor se utiliza de alguns artifícios, como rejeição, alienação, críticas, atribuindo aspectos negativos à profissão dos colegas. Pode-se entender então a solidão na qual o professor se encontra tanto o novato quanto os mais experientes na profissão.

Finalizando, Cavaco (1999) aponta que os professores iniciantes ainda não possuem a capacidade de definir o seu papel na escola, deixam-se influenciar pelas

visões dos demais professores, levando-os a desistirem da profissão ou de não simpatizarem com ela. Acabam moldando-se aos demais professores com os quais mantêm amizade, no ambiente de trabalho, caso não consigam filtrar tais situações.

Todas as dificuldades encontradas na carreira docente quer para os professores iniciantes (recém-formados), quer para os que atuam há mais tempo, levam-nos a refletir sobre a mudança profissional ou o abandono de carreira, gerados pelos desconfortos na profissão.

Mediante esses apontamentos, no tópico a seguir faremos uma discussão sobre o trabalho e a prática docente.

CAPÍTULO 3

A PRÁTICA DOCENTE

Ao definir que a profissão docente depende diretamente do contexto histórico em que esses professores e a escola estão inseridos, leva-nos a crer que o ensino é uma prática social a partir do momento que considera as relações entre professores e alunos, assim como reflete a cultura e os contextos sociais a que estes pertencem (GIMENO SACRISTÁN, 1999). Portanto, é importante repensar os programas de formação inicial e continuada de professores que privilegiem mais os aspectos técnicos do que as suas dimensões pessoais e culturais.

Não temos como falar de educação sem definirmos melhor as condições desta, na influência da prática docente. Gimeno Sacristán (1999) considera ser necessário compreendermos melhor o conceito da prática atribuída ao professor. Tal conceito não pode se referir somente ao domínio metodológico e do espaço escolar sobre as ações do professor.

Descreve um sistema de práticas em que:

1. Existe uma prática educativa e de ensino, anterior e paralela à própria escolaridade de uma sociedade ou cultura;
2. Nesse contexto cultural, desenvolvem-se as práticas escolares institucionais, como: a) as práticas que definem o funcionamento da escola; b) as práticas de organização da escola e c) as práticas didáticas e educativas interiores à sala de aula, onde professores e alunos interagem;

3. Fora do sistema educativo, ocorrem atividades práticas que não são totalmente pedagógicas, mas que concorrem com as atividades escolares Gimeno Sacristán (1999).

Sendo assim, de acordo com Gimeno Sacristán (1999), as propostas de formação continuada devem ser realizadas de diferentes formas. Devem incidir no contexto a que pertencem seus membros ou pares, permeando pelo menos quatro grandes campos:

- Propor uma melhoria na mudança das condições de aprendizagem e das relações sociais na sala de aula;
- O professor deve participar ativamente no desenvolvimento curricular do seu programa de ensino, não sendo somente um consumidor de propostas prontas;
- Participando e alterando a situação das condições da escola como um todo;
- Participando na mudança do contexto extra-escolar, da comunidade onde sua escola se insere.

Ao fazer uma análise das questões levantadas, sob o ponto de vista social, Tardif (2002) acrescenta que a educação escolar e não escolar devem ser entendidas como um espaço cultural partilhado, não sendo exclusivo de uma classe profissional concreta, ainda que esta prática seja atribuída ao professor. Os saberes docentes são reduzidos à função de transmissão de conhecimentos constituídos, amplos, mutáveis, mais ou menos coerentes, provenientes da sua formação (disciplinar) e da prática profissional (saberes disciplinares, curriculares e baseados na sua experiência profissional).

O conhecimento do professor é construído em seu cotidiano, mas não é só fruto da escola, pois também pode vir de outros meios. Identificar esses meios é tarefa que envolve o professor com sua historia de vida, formação acadêmica e cotidiano pessoal e profissional (CUNHA, 1988).

Fiorentini et al, (1998) distinguem conhecimento de saberes, onde:

- Conhecimento: está mais voltado da produção cientifica sistematizada e acumulada historicamente, com regras de validação e aceitas pela academia.

- Saberes: um modo mais dinâmico de saber/conhecer, menos sistematizado ou rigoroso e mais articulado com saber e fazer relativos à pratica, sem regras e normas rígidas de validação.

Para Tardif et al, (1991) o saber docente é “plural”, formado de conhecimento ou saberes científicos, provenientes da formação profissional, dos saberes das disciplinas e dos currículos. Também formado por saberes experienciais, resultado da fusão entre diferentes conhecimentos com saberes originados da docência, num processo de formação que acontece nos espaços em que o professor vive, que vai acumulando ao longo de suas vivencias na docência e nas relações que estabelecem com os sujeitos socialmente.

Em geral, o processo de saber ensinar, segundo o Tardif (2002), inicia-se no processo de construção da identidade pessoal do professor e perdura por toda a sua vida, pois a construção da identidade profissional também passa por esse processo. O saber ensinar (ser professor) busca, na sua história social, a construção de uma

identidade profissional. Portanto, os saberes não são inatos, mas sim construídos na interação do sujeito com os outros, juntamente com sua identidade pessoal e social.

Nas palavras de Tardif (2002, p.72),

> os saberes experienciais do professor em sua profissão, estão longe de estarem ligados somente no trabalho em sala de aula, mas em grande parte decorre de pré-concepções do ensino e aprendizagem que são herdadas da história escolar deste professor.

Os professores com um tempo maior de profissão se ligam ao pensamento coletivo da escola (com seus pares e em nível institucional) e da carreira docente, aderindo aos valores do grupo ao qual eles pertencem. Mesmo que dentro desses grupos haja subgrupos, eles trocam experiências de sua vivência profissional e conhecimentos diversos, tornando-se membros familiarizados com a cultura de sua profissão (TARDIF, 2002) e promovendo o fortalecimento da sua carreira.

O estabelecimento de rotinas no trabalho do professor propicia uma maior integração com o seu espaço de atuação. O professor adquire segurança nas diversas situações que encontra em sala de aula, diminuindo seu esforço intelectual em controlar os acontecimentos, podendo dedicar-se melhor a outras atividades e, ao mesmo tempo, isso permite que o professor possa reproduzir ou modificar suas atividades docentes. Os saberes da história de vida do professor e os saberes do trabalho docente, propostos por Tardif (2002), são construídos nos primeiros anos de profissão, quando são definidas as rotinas e estratégias de ação e a sua personalidade docente.

Consideramos que um dos maiores problemas na formação do professor está na mudança dos rumos da educação, ocorrida no currículo, nas aulas, nos alunos, no sistema, não tendo acontecido o mesmo com o professor.

Diversos são os obstáculos para o seu trabalho (profissionais, pessoais, institucionais) que interferem na sua atuação e formação enquanto profissional (nas esferas educacionais) e pessoal (nas esferas sociais).

Rodrigues e Esteves (1993) consideram a necessidade de formação como sendo especificas do indivíduo, pois emergem exteriormente ao sujeito e, ao mesmo tempo, individuais. São expressas através das expectativas, desejos, preocupações e aspirações, devendo ser compreendida como uma etapa do processo pedagógico da formação contínua. Sendo assim, o formador deve centrar suas atenções nos formandos, que devem se conscientizar das suas lacunas, problemas, interesses e motivações. Os momentos de formação da identidade profissional do professor são constituídos pela necessidade de propostas de formação continuada e o investimento do sujeito na sua própria formação.

Ao discutir sobre a formação continuada, Gimeno Sacristán (1999) acrescenta que:

> a competência docente não é tanto uma técnica composta por uma série de destrezas baseadas em conhecimentos concretos ou na experiência, nem uma simples descoberta pessoal. O professor não é um técnico nem um improvisador, mas sim um profissional que pode utilizar seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos práticos preexistentes (p.74).

Concordamos com acima citado que define que a profissão docente não pode ser considerada o cumprimento de tarefas impostas ao professor, que, dependendo do seu contexto, vai desempenhá-la de acordo com as regras estabelecidas.

Neste sentido, devemos reconhecer o saber fazer do professor como sujeito da pratica pedagógica. Um profissional que precisa ser respeitado em sua experiência e inteligência, em suas angustias e seus questionamentos. Capaz de transformar a realidade em que vive e trabalha (DIAS-DA-SILVA, 1998).

O professor é um sujeito que faz e pensa. Não executa tarefas ou técnicas impostas normativamente ou de forma a-crítica, aqui apontamos o grande equívoco do tecnicismo (NÓVOA, 1991).

Nesse sentido, Esteve (1999) compara a educação a uma mudança de cenário de uma peça teatral. O cenário mudou, mas os atores e a platéia continuam os mesmos. Para que essa mudança se efetive, os próprios atores (professores) devem encontrar o caminho para uma nova conduta em cena. Têm a opção de escolher entre ficar representando o papel antigo, em um novo cenário, ou de se adaptar a uma nova peça, que, no improviso, acaba dando origem a uma nova história a ser contada.

Acreditamos que assim como educadores e pesquisadores, a comunidade científica e o corpo docente estão cada vez mais distantes e a produção de saberes não exibe relação com a prática em si. Este fato se deve à imensa falta de contextualização do trabalho do professor com a sua formação tanto inicial quanto continuada.

Reconhecimento e respeito não significam aceitação dos princípios partilhados pelos professores. A busca pela profissionalidade, o compromisso com o conhecimento historicamente acumulado, a reflexão e o questionamento da sua pratica, são colocados no pano de fundo do projeto pedagógico vigente (DIAS-DA-SILVA, 1998).

A partir de todas essas colocações, cabe ressaltar que este trabalho toma por definição as idéias de Tardif (2002), que define como saber, em um sentido amplo, os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes docentes, os quais podem ser chamados de saber, saber fazer e saber ser. Na maioria das vezes, os professores atribuem a sua experiência na profissão como competência de seu saber ensinar.

Segundo Tardif (2002, p.53),

> a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inútil e sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra.

Corroborando com as idéias de Tardif (2002), os saberes da formação profissional podem ser caracterizados como:

- Aqueles transmitidos pelas instituições (faculdades) e normalmente divididos entre os professores produtores ou executores (técnicos) do conteúdo;
- Saberes disciplinares, oferecidos como disciplinas nas faculdades e que correspondem a vários campos de conhecimentos;

- Saberes curriculares, que se apresentam na forma de programas escolares (objetivos, conteúdos e métodos), que os professores devem aprender a aplicar;
- Saberes experienciais, oriundos da prática do professor e da sua profissão, que são incorporados de forma individual e coletiva.

Nessa perspectiva, consideramos como papel do professor dominar, integrar e mobilizar tais saberes. Os professores também relacionam os atributos cognitivos que possuem a sua profissão, ou seja, a sua personalidade, talento, habilidade manual, entusiasmo, vivacidade, como constituintes de habilidades profissionais que lhes são inerentes (TARDIF, 2002).

As novas atribuições dadas ao professor podem levar ao que Esteve (1999) denomina de “mal-estar docente”. Um conjunto de reações dos professores que se desajusta, em decorrência de uma mudança social. Várias são as funções derivadas dessa mudança social:

- Ajudar o professor a eliminar o desajustamento, obrigando-o a repensar seu papel;
- Estudar essas mudanças significa dar o apoio necessário aos professores sobre suas novas dificuldades, pois os professores reclamam com razão da falta de apoio e críticas que a sociedade atribui às tarefas educativas;
- Com a análise destas mudanças, será possível traçar uma intervenção, vinda do campo educacional, melhorando a profissão do professor. Para tal, seria importante mudar a formação inicial, a formação

contínua, o material de apoio, as políticas educacionais e públicas, em relação à profissão docente.

Assim, como para Esteve (1999), acreditamos existir vários fatores que interferem na ação docente. Dentre eles, o avanço das ciências e a necessidade de conhecer esses avanços que impõem ao professor uma mudança contínua. Os professores devem aceitar essas mudanças e pressupor um ensino de qualidade que se torna imprescindível. Dessa forma, dois grandes fatores são responsáveis pela função docente:

- Fatores de primeira ordem: aqueles que incidem diretamente sobre a função do professor em sala de aula, provocando tensões associadas a sentimentos e emoções negativas, causando o mal-estar docente;
- Fatores de segunda ordem: que se referem às condições ambientais, ao contexto em que exercem a docência, afetando a motivação e a implicação de ser professor.

Estes fatores, segundo Esteve (1999), determinam a prática do professor dentro e fora da sala de aula e também na sua formação. Na realidade, nunca deixaram de existir, porém cabe ao professor conscientizar-se de que, para a sua atuação profissional, é necessário minimizar os seus efeitos.

Para compreender melhor o papel docente e os determinantes que interferem nas suas atribuições, consideramos importante fazer alguns apontamentos sobre o assunto e que retomamos no tópico a seguir.

3.1 Ser professor – profissão docente

Com a diminuição do grau de satisfação acerca da situação educacional no país, houve também um grande aumento na culpabilidade atribuída ao professor e/ou à escola a respeito do fracasso, no contexto escolar.

Ao discutir tais aspectos, Pérez Gómez (1997) aponta duas concepções diferentes sobre os cursos de formação de professores: o professor técnico e o professor reflexivo. De acordo com suas proposições, o professor com formação técnica tem sua formação inicial centrada na especificidade e a formação continuada baseada na racionalidade técnica, ou seja, as atividades apresentadas ao professor centram-se em instrumentos para a solução de problemas práticos; quanto ao professor reflexivo, esse tem sua formação não construída por acumulação, mas por apropriação reflexiva critica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional.

A construção de professores críticos e reflexivos, intelectuais e capacitados para o trabalho escolar, é situação imprescindível para a transformação da escola. Favorecer, incentivar, estudar e ou provocar condições para este desenvolvimento, capacitando os professores para enfrentar estes desafios, é tarefa dos centros de formação que não podem mais se esquivar disso (DIAS-DA-SILVA, 1998).

Um paradigma importante nas pesquisas, que abordam a formação continuada, envolvendo professores, atualmente, está relacionado à valorização de atividades práticas reflexivas, propostas por Schön (2000).

Nessa perspectiva, Paquay et al. (2001) relacionam seis fatores que devem ser levados em conta nas propostas de formação continuada de professores, ressaltando a qualidade no processo de ensinar. São eles:

- O que deve conhecer: envolve quais saberes o professor deve dominar, pois, primeiramente, é um transmissor de conhecimentos sistematizados e disciplinares.

- O que deve poder fazer: tarefas a serem realizadas, incluindo a parte administrativa, profissional, de entretenimento, resolver problemas da escola, enfim um profissional multifuncional.

- Como deve atuar na prática: é considerado um bom improvisador, que consegue achar utilidade para objetos que encontra, sendo considerado como um “artesão”.

- Como deve atuar no ensino: onde suas técnicas devem ser adquiridas, no decorrer de sua formação. Para tanto, deve-se privilegiar a formação de profissionais reflexivos, com capacidade de diagnosticar as situações para assim elaborar suas condutas em sala de aula.

- Qual o papel social do professor: que se refere às ações locais, envolvidas com projetos coletivos e multidisciplinares que atuam além do espaço escolar.

- Como pode viver sua profissão: deve se conscientizar de que é um ser em constante desenvolvimento e inserido em um ambiente em constantes mudanças.

Cursos de formação de professores, tanto inicial quanto continuada, segundo Schön (2000) e Pérez Gómez (1997), nos últimos anos, têm-se pautado na racionalidade técnica. Os autores criticam esses cursos por destacar os componentes científicos, relacionados ao conteúdo específico a ser ensinado e os componentes pedagógicos, com as técnicas e métodos de atuação eficazes em sala de aula. Tal racionalidade técnica, para Schön (2000), sempre será caracterizada pelos instrumentos e métodos utilizados pelos professores para resolver problemas cotidianos.

De opinião contrária à concepção técnica, Pérez Gómez (1997), defende que a formação docente deve se basear na socialização e na indução prática dos conteúdos científicos, pois, sem o apoio conceitual e teórico, os professores acabam reproduzindo vícios, preconceitos, enfim, os comportamentos experimentados e observados no ato de sua formação inicial.

Na concepção reflexiva, o professor deve procurar em sua formação inicial e continuada situações em que possa refletir e repensar sobre sua prática, no próprio contexto escolar, assim a resolução de problemas ocorre de forma concomitante com a sua prática.

Tardif (2002) acrescenta que o professor reflexivo consegue transformar seus alunos, desde que também saia transformado dessa situação. Com o passar do tempo, os professores adquirem um fortalecimento de seus saberes, das suas idéias, dos seus ideais, ou seja, no que realmente acreditam e vivenciam se tornam de extrema importância para a consolidação de sua carreira docente.

Nóvoa (1997) ressalta que deve haver um equilíbrio constante entre formação inicial, a prática docente e as condições para que o professor possa se desenvolver profissionalmente. A importância da formação da dimensão pessoal do professor, ou seja, do seu desenvolvimento pessoal, caracteriza esse equilíbrio, consolidando sua profissão e, conseqüentemente, sua formação e atuação. As dimensões coletivas contribuem no fortalecimento de uma classe profissional, eliminando o isolamento dos professores que estimulam e valorizam a sua formação individual. Portanto, a mudança ou transformação do contexto educacional e profissional dependerá exclusivamente do processo participativo do professor, juntamente com a escola, em um movimento simultâneo e constante entre ambos.

A busca pela reconstrução da identidade pessoal e profissional do professor pode ser propiciada por cursos de formação continuada, nos quais os professores se constroem através do exercício de sua profissão individual e coletivamente. É reconhecer a importância do saber da experiência, das trocas e partilhas de experiências. As relações colaborativas divididas entre instituições formadoras de professores e escolas públicas (educação básica) muitas das vezes não produzem o efeito esperado na formação do professor. Neste sentido, o professor em formação e o professor experiente buscam participar de todas as etapas do processo, podendo intervir para mudança e soluções (GIOVANI, 1998).

Assim, os professores aprendem a ter de si mesmos como intelectuais e a identificação do trabalho que realizam a partir de parcerias com seus pares e profissionais das universidades, o que podem ajudá-los a romper com as condições impostas de trabalho que interferem na sua constituição pessoal e profissional,

tornando o trabalho de professores e pesquisadores frutíferos e implementando resultados positivos, refazendo os resultados negativos (GIOVANI, 1998).

Segundo Giovani (1998) a parceria colaborativa deve prevalecer a vivencia de um processo ou metodologia que contagia ânimos, que leve à tomada de consciência, que promova busca de conhecimentos e desencadeia a ação transformadora, responde a busca de autonomia do professor, por cooperação e apoio mútuo. Nesta parceria, as partes envolvidas assumem e entendem seus papéis.

Entretanto, para García (1997), a maneira como o professor pensa e conhece influencia diretamente no seu modo de ensinar, em sala de aula. Suas reflexões sobre a profissão docente e a capacidade de flexibilidade de pensamento, atitudes e comportamentos, dentro e fora da sala de aula, fazem com que se torne participativo em todas as relações estabelecidas pelo contexto educacional.

Assim, Nóvoa (1997) e García (1997) evidenciam que a proposta de formação inicial e continuada de professores sempre poderá influenciar a relação que se estabelece entre o coletivo e o pessoal, sobre a formação que o professor deseja e/ou necessita ter.

A partir das considerações sobre a formação docente descritas por Tardif (2002) sobre os cursos de formação continuada de professores, acreditamos que esta formação deve ocorrer no espaço escolar, o que se denomina de formação em serviço. Ainda cabe ressaltar qual o tipo de formação continuada e necessidades formativas se busca enfatizar, nesse contexto, ou seja, qual o modelo de ensino e de

professor pretendemos tomar como base. Já a formação inicial deve ocorrer com uma inserção mais efetiva do aluno estagiário na escola.

A maioria dos cursos de licenciaturas (formação inicial de professores) consiste em aprender a ensinar. Neste sentido, nas primeiras experiências profissionais, os professores se apóiam, na maioria das vezes, nos processos de adequação contextual, ou seja, agem da forma que consideram mais adequada no momento, imitando um outro professor que tiveram no passado. Sendo assim, Garcia (1997) enfatiza que as necessidades formativas são caracterizadas por um conjunto de desejos, problemas, carências e deficiências encontradas na formação docente (tanto inicial, quanto continuada), durante sua prática.

Para compreender as necessidades formativas dos professores, Hewton (1988 apud GARCÍA, 1997) estabelece alguns eixos contrais sobre elas, que se referem às:

- Necessidades relacionadas aos alunos, tais como comportamentos, rendimento, diversidade formativa, contexto social;

- Necessidades relativas ao seu currículo, tal como o seu aperfeiçoamento profissional;

- Suas necessidades, tanto profissionais quanto pessoais, como projeção de carreira, satisfação no trabalho e consolidação da profissão docente;

- Necessidades institucionais, como a elaboração do projeto político pedagógico da escola, da organização e funcionamento da instituição.

O professor, na sua ação docente, pode evidenciar, em suas ações, vários tipos de juízos e valores morais, como normas sociais, nas quais acreditam e foram formados. Esses valores também podem ser impregnados pelas instituições onde foram formados ou atuam (ou atuaram) como docentes, no exercício de sua prática. Os saberes, as normas e as experiências vividas podem ser comparados aos saberes na ação, propostos por Schön (2000).

De certa forma, Tardif (2002) entende que as experiências externas à formação docente são sempre lembradas, quando os professores são questionados sobre a sua concepção docente. Assim, recordam o professor ideal ou aquele modelo que deveria ser evitado, pois sempre se lembrarão de um professor que tiveram, na sua formação, enquanto alunos, em todos os níveis de sua formação acadêmica. O espaço de trabalho propicia que os professores passem muito tempo compartilhando as tarefas diárias, antes de começarem a trabalhar com estágios ou até como alunos. Portanto, acabam utilizando suas próprias concepções sobre sua formação e atuação, que os acompanham pelo resto de sua prática docente.

Acrescenta ainda que os professores se adaptam ao contexto escolar no qual se inserem e não é o contexto se adapta a eles. Ao longo de sua vida profissional, seus saberes vão se acumulando, juntamente com sua carreira e vida, socializando-se às equipes de trabalho, o que torna importante que o professor, além de saber ensinar, deva também saber trabalhar e conviver na escola em todas as suas dimensões (TARDIF, 2002).

A prática profissional, para Perrenoud (2002), deve se pautar no sincretismo teórico-metodológico, isto é, na procura de uma unidade teórica, mesmo que superficial, no conjunto de saber, saber fazer, de ações e intenções. Para o autor, o

professor não possui uma única concepção da sua prática, decorrente das necessidades da sua realidade cotidiana, mas, sim, da relação desencadeada pelos saberes e o trabalho docente. Em seu estudo, Perrenoud critica que a prática docente não pode ser pensada a partir de uma racionalidade técnica, na qual se prepara uma série de repertórios de conhecimentos prévios, a serem aplicados na ação.

São vários os fatores que interferem no trabalho prático do professor, de sorte que, no tópico a seguir, serão apresentados alguns deles, sem a pretensão de tirar algumas das responsabilidades que são atribuídas ao professor e à dinâmica de sua formação.

3.2 O contexto educacional e as dificuldades da docência

O professor tem encontrado muitas dificuldades para realizar as atividades para a quais tem sido formado, no seu envolvimento com o processo de ensino e aprendizagem.

Diante do contexto atual da educação, no Brasil, fica evidente que tais dificuldades estão diretamente relacionadas com as transformações da sociedade, nas quais a instituição escolar está inserida. A escola absorve todas essas transformações, que acabam se refletindo na sua organização, normatização e no currículo escolar e, conseqüentemente, na profissão do professor.

O que podemos observar é uma grande bola de neve em que o professor se encontra. O desajuste social interfere diretamente na vida e na formação individual e coletiva desses profissionais: os professores são vistos e obrigados a também

mudar, pois o sistema de ensino no qual foi formado já não é mais o mesmo, também se transformou.

É esperada uma mudança drástica e rápida. Porém, os professores assim como qualquer segmento da sociedade, têm suas próprias dificuldades e expectativas em relação a sua profissão e ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

O professor muda, mas de maneira sutil, de modo que parece não mudar! Mas, como mudar? Para que mudar? Em que mudar? Essas são questões a respeito das quais o professor se encontra solitário para responder.

São colocadas cobranças de mudanças, porém parece haver poucas alternativas para ajudá-lo a mudar. O currículo continua o mesmo para a sua formação inicial e são poucos os programas de formação continuada que estimulam mudanças. Assim, volta-se às mesmas questões apontadas anteriormente, ou seja, por onde o professor deve começar.

São desapontamentos muito presentes nos discursos dos professores e que não devem ser desconsiderados. As entidades representativas dos professores (os sindicatos e as associações) não possuem a força e/ou vontade necessárias para encarar as mudanças e fazer com que os mesmos sejam ouvidos e atendidos. Em decorrência, vêem-se perdidos, de modo que hora acertam os caminhos do percurso de sua docência, hora erram. Na maioria das vezes, recebem críticas e são vigiados o tempo todo, em seu trabalho. Todos estão interessados em criticar o que os professores fazem e como fazem, porém poucos estão de fato dispostos a ajudá-los a encontrar parceiros e caminhos imaginados, sonhados e possíveis.

Nas últimas décadas, observamos uma grande mudança social, econômica e educacional, culminando em um grande aumento das exigências na profissão docente. Neste sentido, cabe ao professor compreender quais responsabilidades e habilidades devem desempenhar.

Assim, ao professor são cobradas as habilidades cognitivas, o conhecimento do conteúdo, que seja facilitador de aprendizagem, pedagogo eficaz, organizador de trabalho em grupo, psicólogo, alguém que cuide da educação sexual dos estudantes e da inclusão de seus alunos especiais. Com esse aumento nas exigências em relação à profissão do professor, parece haver uma diminuição de responsabilidades, para outros segmentos, ou seja, uma transferência de atribuições de tarefas de outros segmentos sociais. A família é seu caso mais significativo, pois, com a mulher saindo para trabalhar, seus filhos ficaram nas mãos do Estado (escola), para quem foram desviadas as maiores responsabilidades educativas, no que diz respeito aos conjuntos de valores básicos outrora repassados pela família (BRANDÃO, 2003).

Nos últimos anos, a sociedade, desacreditada do seu futuro e, conseqüentemente, do futuro de seus filhos, abandonou a educação, que era vista como uma promessa de um futuro melhor.

Corroborando com as idéias de Esteve (1999), pode-se dizer que, se o professor acerta em uma proposta de ensino de excelência, temos ótimos alunos. Se a proposta fracassa, é culpa do professor, que não soube ensinar. Nesse contexto, o professor realmente não tem nenhuma chance. Se os docentes são bons, não têm reconhecimento; se são ruins, estão diante do que esperam, no desempenho de suas funções.

Toda esta discussão nos remete a uma outra questão, salientada por Brandão (2003): as dificuldades enfrentadas na profissionalização docente revelam uma outra faceta, então desconhecida pelos professores – a sua desvalorização.

Toda a descrença em relação ao futuro se fortaleceu imensamente, com a segregação social, jogando nas mãos da educação todas as mazelas da sociedade capitalista.

Torna-se muito mais difícil cobrar e criticar ações de outras instâncias que não seja a escola. Cabe ao professor desenvolver a paciência, a amizade, a competência, o equilíbrio, a destreza, a criatividade, o controle de regras, reconhecer os valores, ter passividade sobre as imposições da escola, boas maneiras para lidar com os alunos, imparcialidade sobre as questões administrativas (BRANDÃO, 2003), tudo mais que advém da sociedade composta por subculturas que se transformam a todo o momento.

Não concordando com essas incumbências atribuídas aos professores, nesse contexto, o professor é visto então como alguém que não vem de nenhuma sociedade ou que não pertence a nenhuma delas, pois tem que contextualizar suas atitudes e ações, de acordo com a escola em que vai dar aula. É como se ele tivesse que vestir uma fantasia diferente, a cada momento em que entra em cena, transferindo-lhe uma carga extra de cansaço, além de todas as suas atribuições docentes.

Como classe enfraquecida e segmentada, o professor acaba aceitando o que foi posto. O ponto fraco do professor é descoberto, a falta de coletividade e de

trabalho em grupo. A desunião favorece a fraqueza, o que torna os professores pouco imunes diante das situações adversas de sua profissão.

O fracasso é do professor, e ele o aceita. A falta de igualdade social é do professor, e ele a aceita! E, assim, prossegue aceitando.

Como em outras profissões (como médicos, advogados, dentistas), as mesmas dificuldades e banalizações são observadas também na profissão professor. Ou seja, ser professor hoje em dia é ter um *status* social baixo e desvalorizado. Essa situação vem agravando, nos últimos vinte anos de educação brasileira, e, enquanto ser professor há vinte anos era sinal de *status*, hoje é visto como sinal de falta de opção de profissão.

Brandão (2003) afirma que, no passado, o professor gozava de um *status* cognitivo e social (pelo menos nas escolas do interior do Estado de São Paulo) muito privilegiado. Tinha um bom salário, todos os seus filhos estudavam em boas escolas, particulares ou estaduais, faziam cursos superiores; tinha convênio médico (IAMSPE), enfim, todos os direitos trabalhistas idênticos as demais profissões.

Com as altas taxas de desemprego que assombram o país, todos os indivíduos que conseguiram fazer um curso de licenciatura, mas que trabalhavam fora do meio acadêmico, em busca de estabilidade financeira e de emprego, colocaram-se no mercado através da profissão professor. Mesmo que não tivessem desejo de ser professor.

Outros profissionais liberais, com o intuito de ganhos extras, em suas profissões, procuram a docência como uma forma de subemprego, ou seja, “bicos” (TERRAZZAN, 2007). Nesse exemplo, encontramos enfermeiros, médicos,

fisioterapeutas, biomédicos, enfim, todos aqueles que conciliam outras profissões com a docência e acreditam que, para dar aula, o requisito máximo e exclusivo será a experiência na área principal em que atuam.

Esteve (1999) revela que os professores que estão iniciando suas carreiras se mostram muito frustrados. De um lado, a sua formação inicial, realizada através da racionalidade técnica, exibe problemas raramente passíveis de solução. De outro, encontram nas escolas mundos reais, com problemas específicos e conflitos que não coincidem com sua formação. Sem contar que esses professores (principalmente os iniciantes e com contratos de trabalho temporário) normalmente ficarão à mercê dos piores grupos de alunos, piores salas, piores horários, piores escolas, por determinação de regimes de contratação que privilegiam os professores mais experientes.

Entretanto, Tardif (2002) defende que é no início da carreira que os professores precisam formar a base de sua atuação o profissional e provar a si e aos outros que são capazes de ensinar, considerando os traços de sua personalidade profissional. Portanto, saber dar aula e conduzir uma sala, para o professor, deve ser mais importante que conhecer os procedimentos da secretaria, tais como envio de relatórios, contagem de pontos dos professores, enfim toda a parte burocrática da escola.

Assim como Tardif (2002), acreditamos que, para haver mudança nesse cenário, será necessária a união da sociedade com a classe de formadores de cidadãos, os professores. Neste sentido, os professores podem auxiliar seus alunos a realizarem suas próprias escolhas e refletir sobre as mazelas sociais, na tentativa de mudança social que acreditamos iniciar-se na escola.

Por sua vez, o papel do professor, na escola, está em favorecer oportunidades de escolha para os alunos, que deverão ser livres para responder por si mesmos, sem que tenham que culpar alguém por isso.

Para se compreender como o trabalho e a profissionalização do professor se desenvolveram, nos últimos anos, consideramos importante fazer um breve retrospecto dos aspectos mais importantes, na construção de sua profissão que será abordado no capítulo a seguir.

CAPÍTULO 4

A FORMAÇÃO CONTINUADA: UM PROCESSO EM DESENVOLVIMENTO

Fica evidente, diante do que foi apresentado até o presente momento, que a formação continuada foi e ainda é determinada pela construção histórica da educação no Brasil.

A profissão do professor, segundo Nóvoa (1997), toma força e domínio de acordo com as normas e regras impostas pelo Estado, que, ao longo do tempo, substitui a Igreja na tutela do ensino. Os dispositivos da escolarização surgem como forma de dominação de massa, que fez com que o Estado não hesitasse e ainda não vacila em profissionalizar o professor.

O professor no século XIX é comparado a um sacerdote no magistério, pois deve ser humilde e obediente, segundo o funcionalismo público e não devem saber mais e nem menos. Nesse século, não deveriam misturar-se ao povo, nem à burguesia e não deveriam ser pobres, nem tão ricos. Não eram considerados funcionários públicos, nem profissionais liberais, portanto, não faziam parte de nenhuma categoria profissional no século XIX (NÓVOA, 1997).

As escolas no século XIX apoiaram a função de transmissão do saber elaborado e não estimulavam a reflexão sobre a prática do professor. Aos professores eram atribuídas as funções de organização dos programas dos cursos, com seleção de materiais, concretização de saberes e exemplos, escolhas de métodos e de processos que consideravam mais adequados para o ensino (NÓVOA, 1997).

Um dos maiores desafios encontrados pelos pesquisadores e pelos profissionais da educação está na contextualização histórica dos estudos em pedagogia, ou seja, nas técnicas ou nas teorias pedagógicas utilizadas nas escolas.

De um lado, estão os professores que, por meio da sua experiência profissional não conseguem atrelar sua prática com as teorias e/ou pedagogia vigentes. Do outro, está a pedagogia que não favorece a interface das teorias com a prática docente, gerando uma grande discussão entre teóricos, pesquisadores e docentes (TARDIF, 2002).

Vivenciamos então um paradoxo. De acordo com Nóvoa (1997), em um extremo está o Estado, que exerce controle da profissão do professor, inviabilizando sua autonomia profissional. Do outro, os investimentos obrigam o Estado a criar condições de dignidade social, tanto para professores quanto para alunos e sociedade em geral.

Presenciamos, assim, uma situação de redução e controle. A redução se refere às condições de admissão profissional, redução dos conteúdos e tempo de formação, diminuindo a exigência intelectual e científica a que é submetido o professor, em toda a sua formação inicial. O controle está na instauração de práticas morais e ideológicas propostas pelo Estado (NÓVOA, 1997).

Em seu estudo, Nóvoa (1997) revela a necessidade de haver um equilíbrio entre as três dimensões essenciais à formação do professor, ou seja, na sua preparação acadêmica, preparação profissional e prática profissional.

Já para Tardif (2002), os maiores problemas nas pesquisas educacionais estão na negligência que a escola, assim como qualquer outra organização

trabalhista, apresenta em relação à grande diversidade de categorias de seus agentes profissionais. E, para que possam existir e perdurar, as organizações devem assegurar aos seus agentes apoio profissional e o desenvolvimento de suas tarefas e objetivos básicos.

A tutela político-estatal tende a prorrogar-se através de uma tutela científico-curricular, verificando novos controles mais sutis sobre a profissionalização docente. Para Nóvoa (1997), é preciso reconhecer as deficiências científicas e a pobreza conceitual dos programas atuais de formação continuada de professores, situando as atenções e reflexão para além das competências científicas e pedagógicas, das disciplinas teóricas e metodológicas, sugerindo novas perspectivas de pensar os problemas da formação inicial de professores.

Cabe ressaltar que a formação continuada não deve consistir em cursos ou programas isolados ou estanques, que surgem para solucionar os problemas enfrentados pela formação inicial.

Corroborando com as idéias de Nóvoa (1997), consideramos que a ausência de projetos coletivos, com caráter mobilizador da classe docente, no século XX, tem dificultado a consolidação social dos professores, dando ênfase a uma atitude mais defensiva e própria, colocando-os mais como funcionários do que como profissionais com autonomia em seu trabalho, no contexto escolar e fora dele.

A formação inicial de professores do século XX ignorou o desenvolvimento pessoal do profissional, confundindo o formar-se professor, não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação. Culmina em estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos

professores meios para um pensamento autônomo que facilite as dinâmicas de autoformação, em que estar em formação significa um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os caminhos e projetos escolhidos pelo professor, à procura da construção de sua identidade pessoal e profissional (NÓVOA, 1997).

Os professores da educação básica, principalmente os do ensino fundamental de 5ª. a 8ª. séries e ensino médio, enfrentam grandes dificuldades profissionais. Durante suas aulas, mudam muito de sala e, às vezes, de escola, ficando pouco tempo com os alunos, somente no período da sua disciplina, que é regulamentada por hora/aula. Esse fato dificulta a relação que os professores devem estabelecer com seus alunos, significando um novo recomeço a cada escola ou sala em que ministram suas aulas (TARDIF, 2002).

O objeto de estudo da formação de professores está centrado no objeto que se pretende analisar. Não se pode falar em formação continuada sem se preocupar com o seu objeto de estudo, as relações humanas. Nesse contexto, o ser humano torna-se o alvo principal das preocupações e pesquisas da área educacional e, conseqüentemente, da sua formação em todos os níveis escolares.

As relações humanas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem se referem às relações individuais e sociais (coletivas), ao mesmo tempo. Nessa perspectiva, quando nos referimos às relações individuais, estamos aludindo às diferenças que cada indivíduo apresenta, mesmo quando pertencente a um grupo social, marcando a heterogeneidade (cultural, social, étnica e econômica, assim como cognitivas e afetivas) desses alunos como seres que interagem (TARDIF, 2002).

O professor é a pessoa e um dos agentes constituintes desta pessoa está na figura do professor. Sendo assim, concordamos com Nóvoa (1997), quando este ressalta que a formação inicial e continuada do professor não se constrói por acumulação de conhecimentos, mas sim através de um trabalho de reflexão crítica sobre a prática, na busca constante de uma consolidação da sua identidade pessoal.

E, em se tratando de seres humanos, a afetividade ou o emocional são dimensões a serem consideradas para a compreensão destes, em seu contexto. Cabe ressaltar que essas dimensões existem e são determinantes em algumas situações de ensino na escola e, segundo Tardif (2002), devem ser trabalhadas com o intuito de não influenciar o trabalho do professor, assim como do aluno. Quando se pensa em emoções, tudo parece muito complicado, porém o professor, mais do que ninguém, não deve incentivar ou propiciar momentos em que tal dimensão fique muito expressiva. Caso contrário, os alunos podem reproduzir certos padrões de comportamento não considerados seus, mas sim dos seus interlocutores (neste caso, o professor).

Os alunos, enquanto objeto do trabalho do professor, conforme ressalta Tardif (2002), são ativos e podem reagir negativamente às imposições ou atividades propostas por ele, quando este define o papel do aluno só como reprodutor de normas já estabelecidas, a chamada desordem na sala de aula. O ideal é que o professor tenha seus alunos como aliados, com tarefas coletivas, colaborativas e participativas. O controle da ordem da sala de aula deve estar na capacidade de dialogar com os alunos, muito mais do que em exigir comportamentos forçados de autocontrole. A obrigação de se estar no espaço escolar deve ser substituída pelo interesse pela escola e tudo o que por ela pode ser proposto.

Nóvoa (1997) apresenta o diálogo entre professores como um dos fatores fundamentais para consolidar saberes que surgem da prática profissional. A escola, tal como se organiza, desfavorece o conhecimento profissional compartilhado entre professores, dificultando a socialização das experiências significativas, tanto práticas como teóricas. Os professores reproduzem essa falta de diálogo com seus alunos, em sala de aula, propondo situações e atividades passivas no processo de construção do conhecimento.

O diálogo entre os professores contribui muito para a troca de experiências e para o não isolamento do professor. Dialogar representa algo maior do que falar de problemas. O professor pode redimensionar o seu contexto, repensar sua prática e transformar seus pensamentos em ações educativas concretas. Nesse sentido, todos (alunos e professores) saem ganhando.

Com as pesquisas sobre o cotidiano escolar, houve uma maior valorização de um saber advindo da experiência, que é construído pelos professores e sua própria prática, mesmo que este saber tenha características e condições próprias a serem desenvolvidos (ALVES e SASS, 2004).

Por conseguinte, Tardif (2002) aponta que os saberes experienciais são aqueles adquiridos pela prática da profissão docente e que não provêm das instituições superiores, nem dos currículos e nem se encontram sistematizados em teorias. São saberes práticos, ou seja, aqueles que se integram ao docente, pois são formados através da diversidade do contexto e das interações com os demais professores e com os alunos.

Segundo Tardif (2002) o saber experiencial tem como características básicas por ser:

- Um saber ligado ao papel do professor e é por meio desse papel que esse saber vai sendo construído, modelado, adquirido, sendo evidenciado pela importância que o professor atribui a sua experiência;
- Um saber com características práticas, sua utilização depende da sua rotina e das situações adversas no trabalho docente;
- Um saber interativo, modelado nas interações que o professor estabelece com seus alunos ou com seus pares;
- Um saber sincrético e plural, surge sobre vários conhecimentos e sobre o saber fazer em sua prática profissional;
- Um saber heterogêneo, pois as formas de saber fazer são diferentes, considerando diversas fontes e momentos históricos, nos quais o professor se encontra;
- Um saber complexo, impregnado pelos valores, hábitos e comportamentos do professor;
- Um saber aberto, pois pode integrar experiências novas e conhecimentos adquiridos ao longo de sua carreira;
- Marcado pela personalidade do professor, evidenciando e fortalecendo sua marca profissional;
- Existencial, pois está ligado à história de vida do professor, em toda a sua dimensão;
- Um saber pouco formalizado, pois o professor tem mais consciência no seu trabalho do que sobre o trabalho;

- Um saber temporal, que evolui e é dinâmico, pois é modelado no decorrer de sua carreira e influenciado pela história de vida do professor;
- Um saber social, construído através da interação com a organização escolar e/ou institucional do professor, na sua formação pré, durante e pós-profissional.

O saberes experienciais contam ainda com três objetos:

- As relações de interações que os professores desenvolvem com seus colegas de profissão, no campo atuação;

- As normas e deveres que devem realizar;

- A instituição com funções diversificadas (TARDIF, 2002).

A relação entre esses objetos distancia os docentes e os colocam em um estado denominando de “choque da dura realidade”, já que, ao iniciarem a carreira docente, deparam-se com os limites de seus saberes pedagógicos, podem levar os professores a uma rejeição ou reavaliação da sua formação ou prática (TARDIF, 2002).

Ao tomar a escola e as práticas escolares como referência e ponto de partida para a formação de professores, Alves e Sass (2004) acrescentam a necessidade em conhecer e considerar o ponto de vista desses profissionais sobre sua própria formação.

Nos últimos anos, as pesquisas brasileiras voltadas aos trabalhos dos professores, em geral, vêm apontando um conjunto de problemas, desde a formação

inicial e continuada até a atuação desses profissionais. Sem desconsiderar as pesquisas nesse âmbito, é importante ressaltar a formação continuada de professores, especialmente as situações onde os mesmos possam, juntamente com os alunos, solicitar e desempenhar suas funções de forma mais significativa.

Nessa abordagem, a escola e sua organização devem e precisam ser tomadas como espaços de produção de conhecimentos, em que alunos e professores possam encontrar situações favoráveis à sistematização dos seus saberes.

Levar em conta a formação continuada de professores em atividades que envolvam a escola implica considerar quais as necessidades formativas desses professores e o contexto em que estão inseridos. Essas necessidades, provenientes do cotidiano, passam de individuais a coletivas, favorecendo a passagem da solução de problemas mais pontuais para problemas mais gerais.

As dificuldades encontradas no contexto escolar pelos professores são muitas, porém algumas ações de formação continuada estão sendo implementadas. No capítulo a seguir, serão apresentadas (de forma breve) algumas dessas propostas, no âmbito das ciências naturais, que primam por uma formação continuada (para a área) e suas especificidades, no contexto profissional.

4.1 A formação continuada de professores na área das ciências naturais: algumas experiências

Vários estudos (MALDANER, 2007; TERRAZZAN et al, 2003; CICILLINI, 2003; GARCÍA, 1997 e NÓVOA, 1997) salientam que os cursos de formação inicial de professores continuam enfrentando numerosos problemas, para atender à

realidade educacional do sistema público de ensino brasileiro. A falta de vagas, a escassez de recursos, a ausência de propostas de formação continuada, para os professores, podem ser definidas como aspectos que contribuem para a insatisfação daqueles que ocupam a escola (pais, alunos, profissionais da educação dentre outros).

Entretanto, tais condições parecem se agravar no sistema de ensino brasileiro ao priorizar o processo de formação continuada de professores, no que se refere à área das ciências naturais.

Com o intuito de discutir a formação inicial de professores para os conteúdos de ciências, Cicillini (2003) pontua que Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1961, com o parecer nº 292/62, de novembro de 1962, estabelece o oferecimento obrigatório da disciplina de Prática de Ensino, nos cursos de formação de professores, juntamente com o Estágio Supervisionado em parceria com as escolas.

O modelo de estágio curricular, proposto em 1961, contribuiu para a formação inicial do professor, propiciando a discussão de certos aspectos dos problemas cotidianos da escola brasileira e suas experiências educacionais (CICILLINI, 2003).

Durante décadas, a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado têm colaborado para agregar experiência à formação inicial do professor. Também foram propostas mudanças significativas na carga horária dessas disciplinas, nos cursos de licenciatura.

Quanto aos cursos de Formação Continuada, embora seja possível identificar um número significativo de programas para professores (BRASIL, 1999), é notório

observar que poucos atendem adequadamente a um grande contingente de docentes que necessitam e desejam um aperfeiçoamento profissional de alto nível.

Algumas universidades compreenderam a importância e a necessidade da implantação urgente de tais programas, porém são inúmeros os obstáculos que impedem o seu funcionamento na rede de ensino. E é nesse contexto que alguns pesquisadores, na área de ciências (TINHOCO, 2005; ROSA, 2004; CARVALHO, 2003a e 2003b; FORTEZA, 2003 e NASCIMENTO, 2003), buscam novas alternativas e propostas de formação continuada para professores, que favoreçam aprendizagem dos conteúdos de ciências em sala de aula.

Sob a Coordenação da Profª Drª Anna Maria Pessoa de Carvalho, o LAPEF – Laboratório de Pesquisa e Ensino de Física, vinculado à Universidade de São Paulo, tem realizado pesquisas também na formação continuada de professores do ensino fundamental (das séries iniciais), para os conteúdos de ciências físicas. Assim, as pesquisas têm se voltado para a didática e para a prática do professor em sala de aula. As atividades e pesquisas implementadas pelo LAPEF têm se dedicado à preparação, em primeira instância, dos professores para o ensino de Ciências, na sala de aula com seus alunos em escolas situadas na grande São Paulo. O professor, nessa proposta, discute e elabora seus planos de ação dentro da própria escola, juntamente com seus colegas, sempre acompanhados dos seus tutores, ou seja, o professor que participa das atividades no laboratório (CARVALHO, 2003a).

De forma geral, esta iniciativa propicia aos professores o contato com a pesquisa, levando para a sala de aula (que é seu objeto de pesquisa) as constantes observações, formulações e reformulações, construídas nos momentos reservados à reflexão da sua própria prática.

Outra proposta de formação continuada de professores em ciências vem sendo fortalecida com os trabalhos desenvolvidos pelo Grupo de Trabalho de Professores de Física, que faz parte do Projeto intitulado “Atualização Curricular no Ensino de Física e a Formação Continuada de Professores”, vinculado ao Núcleo de Ciências da Universidade Federal de Santa Maria, no Rio Grande do Sul sob a coordenação do Prof. Dr. Eduardo Adolfo Terrazzan. Fazem parte desse grupo de formação professores de Física do ensino público e privado de Santa Maria e região, alunos de Graduação em Física, alunos de Pós-Graduação em nível de Mestrado e Doutorado, docentes da Universidade de Santa Maria e Pesquisadores em Ensino de Ciências (TERRAZZAN et al., 2003).

A proposta se fundamenta no planejamento de atividades didáticas para os conteúdos de física, através da estruturação de Módulos Didáticos, organizados por temas e/ou assuntos de física no ensino médio.

Novas propostas de Formação Continuada de Professores em ensino de ciências estão surgindo atualmente, como tema de investigação em diferentes Grupos de Pesquisas, vinculado a programas de pós-graduação em várias universidades (TERRAZZAN et al., 2003).

Mais recentemente, o Grupo de Pesquisa em Ensino de Ciências, Coordenado pelo Prof. Dr. Roberto Nardi e Prof. Dr. Fernando Bastos, docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, da Faculdade de Ciências da UNESP, Campus de Bauru, com a colaboração do Prof. Dr. Eduardo Adolfo Terrazzan (citado na experiência acima), tem contribuído significativamente para as produções científicas nessa área.

O Grupo conta com a presença de pesquisadores pós-graduandos em nível de mestrado e doutorado, alunos de graduação (que desenvolvem trabalhos de

iniciação científica) e professores da rede estadual de ensino. Todos estão vinculados ao Projeto “Práticas Pedagógicas e Processos Formativos de Professores na Área de Ensino de Ciências e Matemática”, articulando propostas de formação continuada de professores para os conteúdos de ciências, nos diversos níveis de ensino (educação básica e superior), em que esta pesquisa se insere.

Através de pareceria entre as Universidades e as Secretarias de Ensino, vem sendo implementada, no interior do estado de São Paulo, uma outra proposta de formação continuada de professores para os conteúdos de ciências, o CECEMCA – Centro de Educação Continuada em Educação Matemática, Científica e Ambiental – com Núcleos nas cidades de Rio Claro e Bauru.

Criado pelo Ministério da Educação, o centro surge com o intuito de melhorar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, pela participação de professores do ensino básico em processos de formação. Em parceria com várias instituições de ensino superior, organizações não-governamentais e empresas, os centros oferecerem formação continuada de acordo com as necessidades educacionais, nas instâncias estaduais e municipais. Ainda em fase de implantação e desenvolvimento, acreditamos que Programa poderá atender a um grande número de professores, nas mais diversas regiões do país.

Estas propostas, projetos e centros citados acima não conseguirão dar conta de todo o contingente profissional que devem, precisam, gostariam ou necessitam receber formação continuada, para os conteúdos de ciências. Porém, tais iniciativas representam um grande avanço na área.

É nesse sentido que esta pesquisa caminha, buscando analisar e possibilitar momentos e espaços nos quais a formação continuada possa acontecer, ensejando uma discussão mais profunda e sólida sobre quais competências ou qualificação os

professores anseiam, nas adversidades do trabalho docente para a área das ciências naturais.

CAPÍRULO 5

PERCURSO METODOLÓGICO

5.1 A pesquisa qualitativa

Com os avanços dos estudos nas ciências humanas, que se utilizavam dos mesmos princípios e métodos das ciências naturais, Triviños (1987) entende que os programas com tendências qualitativas inicialmente surgiram para avaliar o processo educativo, de maneira a propor alternativas teórico-metodológicas para a pesquisa em educação.

Segundo André (2001), a pesquisa qualitativa surgiu com o intuito de investigar as relações sociais e conseguir mudança de atitude dos indivíduos e seus comportamentos.

A pesquisa qualitativa centra-se em quatro vertentes principais, que determinam por quais caminhos, dentro dessa abordagem, o pesquisador deve se pautar.

Ao defender uma vertente anglo-saxônica, Elliot (1990) destaca que a pesquisa qualitativa adquire um caráter diagnóstico, sendo, portanto, centrada no professor, considerando-o pesquisador. Já a corrente australiana, representada por Carr & Kemmis (1988), preocupa-se mais com o currículo e as ações que devem ser planejadas e submetidas à observação, reflexão e mudança.

A corrente francesa pautada nos estudos de Barbier (1985) pressupõe a educação não formal, em que a pesquisa deve ser do tipo participante. A devolução

dos dados deve ocorrer, para conscientizar o grupo e torná-lo capaz de aprender com a pesquisa.

E, por fim, a corrente norte-americana, descrita por Triviños (1987), considera a pesquisa qualitativa como um tipo de investigação colaborativa ou cooperativa, onde todos os envolvidos (neste caso professores e alunos) são componentes essenciais no desenvolvimento da pesquisa.

Todas essas tendências partem de um plano de ação baseado em objetivos, acompanhamento, controle da ação planejada e relato concomitante do processo de pesquisa.

A pesquisa qualitativa não segue uma seqüência rígida, como a assinalada pela pesquisa quantitativa. Para Triviños (1987), a coleta e a análise dos dados possibilitam a busca de novos dados, que se constroem no decorrer do desenvolvimento da pesquisa.

A abordagem qualitativa, segundo Bogdan & Biklen (1994), Lüdke & André (1986) e Triviños (1987), pode ser definida por cinco princípios básicos:

1. A pesquisa qualitativa se utiliza do ambiente natural como fonte direta da coleta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento;
2. Os dados coletados são descritivos;
3. Tem-se uma preocupação maior com o processo do que com o produto;
4. O significado que as pessoas atribuem às coisas e à vida é foco de atenção especial do pesquisador;
5. A análise dos dados procura ser indutiva.

Assim como nos pressupostos metodológicos da pesquisa qualitativa, propostos por Lüdke & André (1986) e Bogdan & Biklen (1994), esta pesquisa tem como questão central identificar como os professores constróem sua prática docente para os conteúdos de ciências no ensino fundamental das séries iniciais. Todo esse processo foi desenvolvido através de tomadas de decisões e ações, negociações e conflitos, ocorridos entre os participantes da pesquisa.

No entanto, o planejamento da pesquisa qualitativa permite um constante permear entre as fases, que é determinado pelo pesquisador e pelos sujeitos da pesquisa. Embora não siga um roteiro rígido e uma ordem cronológica de atividades a serem desenvolvidas, Gil (1991) ressalta que, nessa abordagem, há um conjunto de ações que podem ser consideradas etapas a serem percorridas pelo pesquisador. Dentre elas, o autor destaca nove fases:

1- Fase exploratória: visa a determinar o campo de investigação, as expectativas dos interessados e implica um reconhecimento do local, consulta a documentos necessários e discussão com os envolvidos na pesquisa;
2- Formulação do problema: este deve ser definido com precisão, pois a pesquisa qualitativa não se restringe à solução de problemas práticos e estanques;
3- Construção de hipóteses: estas devem ser colocadas em termos claros, concisos e que sejam passíveis de investigação;
4- Realização do seminário: é o momento utilizado para recolher as propostas dos participantes, a fim de elaborar as diretrizes de pesquisa e de ação;

5- Seleção da amostra: empregada quando os sujeitos ou as variáveis investigadas estão representados em grande quantidade, o que recomenda seleção de amostras;
6- Coleta de dados: a forma mais corrente em pesquisa-ação é a entrevista, realizada de forma coletiva ou individual e também a aplicação de questionários, que são utilizados em situações marcadas por relações de desigualdades ou situações em que os sujeitos não se sintam à vontade com os demais colegas, para não causar constrangimento;
7- Análise e interpretação dos dados: há pesquisas que seguem os procedimentos adotados pelas investigações clássicas (categorização, codificação, tabulação, análise estatística e generalizações), assim como podemos encontrar pesquisas que privilegiam as discussões em torno dos dados obtidos, de onde decorrem as interpretações dos resultados;
8- Elaboração do plano de ação: refere-se a uma segunda estratégia adotada, caso o planejamento inicial não ocorra como o esperado. Em se tratando de uma metodologia que se organiza no desenvolvimento da pesquisa, não significa que as estratégias tenham que se apresentar estanques, ou seja, sem nenhum critério de planejamento, desenvolvimento e planos de ação;
9- Divulgação dos resultados: muito confundido com o plano de ação, mas se diferencia pela forma de validação dos dados obtidos, que serão apresentados em eventos científicos e/ou formalizados como pesquisa.

Em pesquisas educacionais, Carr & Kemmis (1988) e Elliot (1990) revelam que essa abordagem permite investigar temas relacionados ao desenvolvimento curricular, às transformações nos programas de ensino, à inferência das dimensões

políticas no contexto escolar e, por fim, favorece também as pesquisas relacionadas ao desenvolvimento profissional. As atividades que primam pela reflexão, com base na pesquisa qualitativa, propiciam uma melhor compreensão sobre a prática, neste caso a prática do professor.

Na escola, conforme destaca Thiollent (2000), a pesquisa qualitativa tem sido usada para a resolução de problemas coletivos, nos quais os pesquisadores, juntamente com os sujeitos, estão envolvidos.

Assim, como para Elliot (1990), entendemos que para realizar a pesquisa qualitativa, no contexto escolar, devemos levar em consideração oito características básicas, são elas:

1- Esta abordagem metodológica procura lidar com os problemas práticos do cotidiano dos professores;
2- A pesquisa qualitativa é utilizada com o intuito de propor um aprofundamento da compreensão do professor sobre o diagnóstico do seu problema;
3- Adota uma postura teórica que pode fornecer solução temporária para determinados acontecimentos, até que haja uma compreensão mais precisa sobre o problema em questão;
4- Adota a forma narrativa, em lugar de uma teoria formalista, para explicar os fatos denominados por Elliot (1990) como “estudos de casos”;
5- Interpreta o que ocorre no ponto de vista de quem atua ou interage com o grupo investigado;
6- Nesta abordagem, os relatos do cotidiano dos participantes podem e devem ser validados;

7- Permite uma auto-reflexão dos participantes da pesquisa, através do diálogo, tornando-os participantes ativos e significativos no processo de investigação;

8- Nessa abordagem metodológica, consideramos o diálogo livre entre investigador e sujeitos, e também entre os sujeitos. Portanto, a pesquisa prima pela cumplicidade e confiança entre os participantes e o investigador.

Esta pesquisa, baseada em pressupostos qualitativos, parte de cinco características básicas, descritas por Bogdan & Biklen (1994), para o procedimento de coleta e análise dos dados. São elas:

1- Os dados foram obtidos no ambiente natural, com vídeos ou áudio e também com blocos de anotações. Mesmo utilizando equipamentos, optamos pelo instrumento de anotação, para complementar os fatos observados, a fim de que os dados pudessem ser revistos quantas vezes fossem necessários. Os investigadores qualitativos se preocupam com o contexto, por isso houve o acompanhamento dos sujeitos *in loco*. Entendemos que as anotações das observações, levam-nos a compreender melhor o local natural em que as atividades foram desenvolvidas, compreendendo a história do local. Para os investigadores, separar atos, gestos e linguagens de seu contexto é perder o significado das coisas, tais como elas realmente se apresentam;

2- A investigação qualitativa é apresentada de forma descritiva, pois se trata de palavras ou imagens e não de números, mesmo que tenham tratamentos estatísticos. Todo o desenvolvimento dos acontecimentos foi

considerado e estes formam pistas que permitem compreender o objeto de estudo;

3- Os investigadores qualitativos se preocupam com o processo e não com o produto;

4- Tendem a analisar seus dados de forma indutiva, pela qual as abstrações são construídas na medida em que os dados vão se agrupando. Não se resume em conhecer suficientemente a questão central sem antes efetuar a investigação;

5- O ponto de vista de como o sujeito se coloca torna o investigador o mais neutro possível, na coleta das informações, dado importante na pesquisa qualitativa.

Um dos aspectos mais importantes que surgem com a pesquisa qualitativa está na sua validação como pesquisa científica. Sendo assim, Bogdan & Biklen (1994) sugerem alguns apontamentos importantes para a compreensão e validação desse tipo de investigação. São eles:

1- A utilização conjunta das abordagens qualitativas e quantitativas é válida, na medida em que, no procedimento de análise, se utilize a tabulação de dados (quantitativa). Porém, todas as respostas são consideradas levando em conta todos os relatos dos sujeitos na forma qualitativa, ou seja, descritiva. Como exemplo, tem-se o emprego de questionários dissertativos, que têm como pano de fundo as respostas dos sujeitos;

2- A abordagem qualitativa é entendida, por alguns autores, como científica, pois parte da investigação dedutiva e do teste de hipóteses. Os dados são

empíricos e sistematizados, com uma investigação rigorosa e sistemática, portanto, considerada científica;

3- A investigação qualitativa difere das tarefas cotidianas das pessoas por se basear em alguns pressupostos, tais como: a) o modo como o observador conduz a investigação; b) um rigor no registro detalhado do que acontece, conservando esses dados; c) não tem interesse pessoal nas observações e nos resultados; d) o resultado surge com sucesso, ao se realizar uma boa investigação; e) o investigador é treinado para um conjunto de procedimentos e técnicas, com o objetivo de recolher e analisar os dados e f) baseia-se em teorias que funcionam como pistas para dirigir o estudo, permitindo contextualizar os novos resultados;

4- Os resultados qualitativos são generalizáveis, a partir do momento em que o pesquisador apresenta interesse em estabelecer afirmações universais sobre os processos gerais;

5- Os investigadores tentam pesquisar de forma objetiva os dados subjetivos dos sujeitos e, assim, procuram construir o conhecimento e não dar opiniões sobre o contexto, pois o estudo visa a gerar teoria, descrever ou compreender tais contextos;

6- A presença do investigador não modifica o comportamento dos sujeitos, pois este procura interagir com seus sujeitos de forma natural, não intrusiva ou ameaçadora. Se as pessoas forem tratadas como sujeitos, a diferença será o modo como se comportam. Os investigadores interessam-se pelo que as pessoas pensam de sua vida, de experiências e situações particulares e os encontros viram conversas. Não se consegue eliminar os efeitos, mas estes podem e devem ser minimizados;

7- Os investigadores, em uma abordagem qualitativa, têm interesses diversos e apresentam concepções e formação em contextos diferentes, portanto, as conclusões sobre seus estudos são carregadas dessas dimensões, tornando-se diferentes;

8- O objetivo da investigação qualitativa é definido por a) poder partilhar um mesmo objeto; b) determinar a investigação baseada em teorias fundamentadas; c) surgir para compreender melhor o comportamento e a experiência humana; d) recorrer à observação empírica sobre a condição humana e d) objetivar contribuições para as condições de vida de seus sujeitos;

9- A abordagem qualitativa se diferencia da quantitativa, por apresentar pressupostos teóricos, técnicas e estratégias de investigação diferentes.

Para a investigação de cunho qualitativo, consideramos necessários alguns cuidados éticos, que foram tomados no desenvolvimento desta pesquisa, desde o tratamento do sujeito até o tratamento dos dados obtidos. São eles:

- A identidade dos sujeitos foi protegida para não causar transtorno ou prejuízo para nenhum indivíduo envolvido na pesquisa. As informações não foram reveladas a terceiros, para não serem usadas de forma política ou pessoal;
- Os sujeitos da pesquisa foram informados sobre o objetivo da pesquisa e deram o seu consentimento para esta ser realizada, assim como o investigador não usou de subterfúgios para enganar ou mentir sobre o uso de instrumentos para a coleta de dados, ou seja, não gravou imagens escondidas;

- O investigador foi claro na negociação sobre o desenvolvimento da pesquisa e não omitiu nenhum fato, permitindo que os sujeitos tirassem dúvidas sobre todo o desenvolvimento da pesquisa;
- O investigador apresentou fidelidade sobre os dados coletados na análise, discussão e finalização da pesquisa (BOGDAN & BIKLEN, 1994).

Assim, ainda para Bogdan & Biklen (1994), na abordagem qualitativa há um maior rigor na observação, na aplicação de entrevistas dialogadas e na análise documental. Ocupa-se com questões consideradas importantes para os sujeitos envolvidos na pesquisa, na qual os próprios pesquisadores assumem o papel ativista e tendem a sugerir mudanças.

Tanto Bogdan & Biklen (1994) quanto Triviños (1987) enfatizam que toda a pesquisa pode ser ao mesmo tempo quantitativa e qualitativa. Mas o que ocorre, na maioria das vezes, é uma grande dificuldade do pesquisador em somente conseguir evidenciar dados estatísticos sem aproveitar totalmente as informações, com o intuito de realizar uma interpretação mais ampla. As pesquisas podem se utilizar ou não da estatística, porém, quando fazem a opção de não a empregarem, têm um tipo de objetividade e de validade conceitual que contribuem decisivamente para o desenvolvimento do pensamento científico.

Neste estudo, considera-se importante ressaltar que todas essas discussões sobre os pressupostos epistemológicos e metodológicos permitem o avanço consistente da pesquisa qualitativa como uma forma alternativa, revelando uma grande preocupação com a busca permanente de caminhos viáveis de pesquisa.

Para melhor compreender as idéias apontadas pelo desenvolvimento da investigação, em uma abordagem qualitativa, será apresentado no tópico a seguir o local onde esta pesquisa foi desenvolvida, considerando o contexto escolar em que se inseriu.

5.2 Descrição do local da pesquisa

Esta pesquisa desenvolveu-se em uma escola localizada na região central do município de Bauru, interior do Estado de São Paulo. Nela, encontram-se salas de educação infantil, ensino fundamental (das séries iniciais - 1ª a 4ª - e de 5ª a 8ª séries) assim como de ensino médio; há, ainda, uma sala de educação especial, chamada “sala de recurso”. Todas as séries estão vinculadas ao ensino público mantido pelo Estado.

A maioria do corpo docente é concursado e, por ser centralizada, a escola recebe alunos vindos do mesmo bairro e também de regiões da zona rural do município.

As salas de aula são dispostas uma ao lado da outra, em três blocos principais. Em um mesmo corredor, concentram-se as salas com alunos de idades cronológicas similares, ou seja, alunos da educação infantil e do ensino fundamental de 1ª a 4ª séries, reunidas em um mesmo bloco de salas; em outro bloco, distribuem-se salas para os alunos do ensino fundamental de 5ª a 8ª séries e ensino médio. Além dessas salas consideradas comuns, a escola dispõe de uma “sala de recursos”, conforme se evidenciou, destinada a alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, funcionando nos períodos matutino e vespertino.

Após esta breve contextualização do local onde se desenvolveu a pesquisa, torna-se importante apresentar os sujeitos participantes desta pesquisa e os critérios relevantes para a sua escolha.

5.3 Sujeitos e critérios para a sua escolha

Foram participantes deste estudo onze professoras[1] do ensino fundamental das séries iniciais, atuantes no ensino público da cidade de Bauru.

Assim, a partir das normas de pesquisa envolvendo seres humanos, apontadas pelo Decreto no. 93.933, de 14 de janeiro de 1998, do Conselho Nacional de Saúde – CNS (BRASIL, 1998), os critérios para a escolha dos participantes foram:

1- Ser professor do ensino fundamental das séries iniciais que ministravam aula na rede pública de ensino do município;
2- Professores que trabalhavam na escola que se interessou em participar do estudo;
3- Profissionais que demonstravam interesse em buscar aperfeiçoamento docente e se mostravam disponíveis;
4- Professores que trabalhavam em uma mesma escola e faziam os mesmos horários de HTPCs[2].

---

[1] Toda vez que, neste trabalho, for mencionado o termo *professor* – gênero masculino – a pesquisadora está se referindo aos professores em termos gerais; já quando for utilizado o termo *professora* (no feminino), este refere-se às professoras/sujeitos da pesquisa, por se tratarem somente de profissionais do sexo feminino.

[2] HTPCs é a sigla usada para determinar as *horas de atividades ou trabalho pedagógico coletivo*, aplicadas nas escolas estaduais e que são utilizadas para vários fins, desde o planejamento mais detalhado das atividades curriculares e pedagógicas das aulas, aconselhamento pedagógico, palestras informativas, cursos de formação, discussão sobre determinados temas, realização de grupos de trabalho e até mesmo trabalhos que nada têm a ver com as questões pedagógicas na escola (trabalhos manuais).

Inicialmente, foram convidados a participar deste estudo todos os professores da escola, bem como a diretora e a coordenadora pedagógica. Entretanto, apenas alguns professores concordaram em participar. Os demais profissionais da escola alegaram falta de tempo e interesse para se envolverem nas atividades da pesquisa. Também alegaram dificuldades em permitir o uso de filmadora, como forma de registro para os encontros que seriam realizados, manifestando contrariedade em participar de estudos que pudessem ser conhecidos por outros profissionais que não os da sua escola, já que o material poderia ser usado para fins didáticos e/ou apresentação em eventos científicos.

Podemos dizer que os critérios para a escolha dos sujeitos da pesquisa ocorreram por dois motivos principais: primeiro, pelo interesse da escola e das professoras em participar da pesquisa e, segundo, pela carência de trabalhos envolvendo professores do ensino fundamental das séries iniciais, que trabalham com conteúdos de ciências.

Embora esta pesquisa tenha privilegiado uma pequena amostra, ou seja, um grupo de professoras, seus princípios estão em consonância com a resolução do Conselho Nacional de Saúde - CNS -, na medida em que não ofereceu danos físicos ou morais aos participantes.

Para compreender melhor o desenvolvimento desta investigação, no próximo tópico serão abordados os instrumentos usados para a coleta de dados.

5.4 Critérios para a escolha dos instrumentos e materiais utilizados na pesquisa

Acreditando que, na pesquisa qualitativa, a coleta e análise dos dados são de extrema relevância para o seu bom desenvolvimento, consideramos importante enfatizar uma intenção de neutralidade no emprego das técnicas e dos métodos de coleta de dados.

Nesse sentido, no presente estudo, foi utilizado questionário, encontros dialogados, observação dirigida, formulários e fichas, com o intuito de auxiliar o pesquisador a reunir informações consistentes para a composição dos dados a serem investigados. O pesquisador (levando em conta a abordagem qualitativa) se apoiou nos métodos e técnicas frente ao seu objeto de pesquisa, as professoras e suas práticas. Assim, utilizamos um questionário aberto, de momentos dialogados e reflexivos (Grupo de Trabalho) e observação livre, considerados aqui instrumentos mais adequados para estudar os processos e produtos, qualitativamente.

O questionário e a filmagem do Grupo de Trabalho (encontros dialogados e reflexivos), tomados como instrumentos de coleta de informações, são os meios mais utilizados pelos pesquisadores para realizar a coleta de dados. Sendo dos mais importantes instrumentos, apóiam-se em teorias e hipóteses de interesse da pesquisa e que fornecem subsídios para a formulação de novas hipóteses. Porém, cabe ressaltar que essa técnica se torna mais eficiente, na medida em que inicialmente, faça-se uma avaliação do contexto e dos sujeitos envolvidos.

A duração dos encontros dialogados no Grupo de Trabalho foi flexível, dependendo das circunstâncias e do contexto da pesquisa. O início da filmagem é

marcado por uma série de cuidados prévios do pesquisador, tais como: a) foram evidenciadas aos sujeitos as questões preliminares dos encontros; b) registramos os horários de realização das atividades; c) o pesquisador recorreu a um clima de confiança com seus sujeitos, assim como um clima favorável para o bom desenvolvimento das atividades e d) houve cuidado na realização das questões, mostrando uma neutralidade na entonação e timbre de voz, no ato das discussões propostas pelo pesquisador.

O pesquisador utilizou instrumentos auxiliares para a coleta de dados da pesquisa. Segundo Triviños (1987), o instrumento mais empregado na abordagem qualitativa é a anotação de campo, realizada pelo pesquisador. Nesta pesquisa, esse instrumento consistiu no registro das informações capturadas pelo pesquisador, no decorrer do processo de coleta de dados. Este processo complexo procurou evidenciar as descrições dos fenômenos sociais ou físicos, explicações levantadas pelas situações ocorridas para a compreensão da totalidade da situação estudada. Assim como as reflexões e observações manifestadas pelas expressões verbais e ações dos sujeitos, descrevendo-as e fazendo comentários críticos, que foram classificadas por sua natureza descritiva ou reflexiva.

As notas de campo foram realizadas logo após a utilização dos instrumentos de coleta de dados, fazendo anotações dos processos antes e após as filmagens. Nesse momento, o investigador pôde registrar idéias, estratégias, percepções, reflexões e palpites sobre o desenvolvimento das atividades propostas na pesquisa, ou seja, os relatos escritos dos acontecimentos e fatos de forma expressiva e concisa, conforme foram ocorrendo.

Com a implementação de encontros dialogados, Bogdan & Biklen (1994) explicitam que há uma maior eficiência em obter dados comparáveis entre os vários sujeitos e que foi pretensão do pesquisador. Os silêncios criam oportunidades para que os sujeitos organizem os seus próprios pensamentos e possam dirigir os momentos dialogados. Cabe ao pesquisador ouvir cuidadosamente o que os sujeitos dizem, pois esse processo requer muita flexibilidade. Sendo assim, cabe ressaltar que os dados obtidos nos momentos dialogados foram transcritos, logo após as sessões de gravações, com o intuito de facilitar a identificação das falas dos sujeitos.

Os instrumentos usados no desenvolvimento desta pesquisa foram:

- Ofício de solicitação de autorização para a realização da pesquisa na escola, entregue à Diretoria de Ensino e à Diretoria da Escola (Anexo 1);
- Carta de solicitação de autorização para a filmagem e participação da pesquisa para os professores/sujeitos (Anexo 2);
- Carta de solicitação de autorização para filmagem na escola (Anexo 3);
- Questionário aplicado aos professores envolvidos na pesquisa (Anexo 4), que permitiu levantar informações a respeito da sua prática pedagógica, o perfil desses profissionais e as necessidades formativas apresentadas pelas professoras;
- Transcrições das Gravações em vídeo (Anexo 5);
- Registro de campo após o término das sessões de gravações e filmagens, buscando descrever como as atividades foram desenvolvidas, nos encontros com os professores e tipos de recursos utilizados. Todo esse processo de registro foi feito pela professora/pesquisadora, ao término de

cada atividade proposta e será descrito no decorrer da apresentação deste trabalho (estes registros se encontram no início da transcrição de cada atividade).

Para a coleta de dados, também foram empregados os seguintes equipamentos permanentes: uma filmadora “Panasonic Palmicorder VHSC”, um tripé para filmadora, um aparelho de DVD e um televisor de 29’. Também foram usadas fitas de vídeo-cassete e materiais de consumo (caneta esferográfica e papel sulfite).

Contamos ainda com o auxílio dos vídeos, coordenados pela Profa. Anna Maria Pessoa de Carvalho, disponíveis no *site* da USP – Laboratório de Pesquisa em Ensino de Física – LAPEF (o vídeo “Física no Ensino Fundamental: O problema de refração da luz”), sendo uma proposta de ensino de ciências em uma abordagem investigativa.

5.5 Os procedimentos de coleta dos dados da pesquisa

Em um primeiro momento, vale ressaltar que foram utilizados, nesta pesquisa, três instrumentos para a coleta de dados. Porém, consideramos importante evidenciar, inicialmente, antes de apresentar os instrumentos e a forma como foram empregados, os obstáculos encontrados para o desenvolvimento da pesquisa, para que o leitor compreenda as escolhas e os caminhos percorridos para a coleta dos dados. Esses obstáculos serão apresentados no tópico a seguir.

5.5.1 Obstáculos encontrados para a realização da pesquisa na escola

Muitas dificuldades foram encontradas, para encontrar um grupo de professores que se disponibilizassem em participar da pesquisa de forma voluntária.

No município, o ensino fundamental de 5ª. a 8ª. séries, de escolas municipais, ainda está em fase de implantação, portanto, o número de escolas com esse nível de ensino ainda é pequeno na região. Tal fato leva o município a ter um número de docentes reduzido e com poucos professores efetivos.

Já na rede pública (escolas estaduais), os professores do ensino fundamental de 5ª a 8ª séries geralmente estão sobrecarregados de aulas e raras são as vezes que se reúnem em um momento que ultrapassasse duas horas semanais.

Porém, devemos destacar um fator importante para o trabalho dos professores na escola, pois, por terem um horário flexível, seus HTPCs também se tornam flexíveis, permitindo que sejam desenvolvidos em outras escolas, desde que os docentes cumpram o total de horas mínimas exigidas.

Buscamos então, para este estudo, professores do ensino fundamental das séries iniciais do ensino público estadual, que se dispusessem e se interessassem em participar de um Grupo de Trabalho e, assim, da pesquisa. Apesar do pequeno grupo de professores, todos realizaram as atividades com muito afinco.

Optamos em desenvolver o trabalho com as professoras na própria escola, para que não tivessem dificuldade em se deslocar para as atividades e por acreditar que a formação continuada tem como pressuposto a formação em serviço no próprio contexto escolar. Estando no ambiente onde tudo acontece, os exemplos e as atividades podem se tornar mais reais e práticos.

A escola não dispunha de um local adequado para que as reuniões pudessem ocorrer, sem que houvesse a interferência de alunos, pais, diretores e coordenadores. Tudo pareceu muito improvisado, facilitando e propiciando a

dispersão das atividades por parte das professoras e, imagina-se que também por parte dos alunos, quando estão em aula, já que o espaço disponível para as reuniões era uma sala de aula onde funciona a 1ª série do ensino fundamental.

A coordenadora da escola disponibilizou duas horas para que as atividades fossem realizadas, de forma quinzenal, utilizando os horários de HTPCs para a pesquisa. Os demais horários de HTPCs eram usados para avisos gerais da escola e demais tarefas de acompanhamento pedagógico, em semanas e dias alternados com o Grupo de Trabalho.

Os horários de HTPCs eram colocados sempre depois das aulas do período vespertino. O professor, na maioria das vezes, estava cansado do trabalho e teria que participar das atividades propostas pelos HTPCs, ou seja, de discussões que envolveriam a escola, os alunos, sua formação e informações diversas.

As sessões de filmagens captaram muito ruído e barulho, já que a sala de reunião ficava ao lado do portão de saída de alunos. Porém, mesmo diante de tantas dificuldades, as professoras se envolveram nas atividades, o que pudemos perceber ter causado constrangimento entre os demais professores, que não quiseram ou não puderam participar.

Uma vez apontados os obstáculos encontrados, consideramos importante apresentar, no tópico a seguir, de forma mais detalhada, como procedemos a coleta dos dados e detalhes sobre os instrumentos de apresentação e análise dos dados obtidos.

5.5.2 Forma de coleta de dados: Questionário

Uma vez definido o grupo de professoras e a escola interessada na pesquisa, inicialmente realizamos o contato com a Diretoria de Ensino, para a aprovação da realização do projeto na escola. Esse contato permitiu utilizar o espaço escolar como centro das atividades desenvolvidas no projeto, possibilitando o desenvolvimento de uma proposta de formação continuada para os professores na escola escolhida.

De posse da autorização da Diretoria de Ensino, retornamos à escola, procurando esclarecer as etapas do projeto, bem como fazer um levantamento do perfil profissional dos participantes do estudo. Vale informar, ainda, que todos os procedimentos oficiais para a realização da pesquisa (ofícios e autorizações) foram tomados de acordo com os critérios metodológicos adotados nesta investigação.

Como um primeiro instrumento de coleta de dados, organizamos um questionário composto por questões abertas, aplicado aos professores/sujeitos.

A pesquisa foi desenvolvida no local e com sujeitos que não tinham familiaridade com a pesquisadora, portanto, para a coleta de dados, procuramos empregar técnicas que contemplassem o objeto a ser investigado, ou seja, a percepção dos professores sobre sua própria prática. Optamos primeiramente pelo questionário, a fim de se obter de forma rápida e válida os dados que formam o perfil dos profissionais que constituíam o Grupo de Trabalho para as atividades propostas.

A escolha do questionário possibilitou à pesquisa obter os dados iniciais, para que assim fossem definidas as etapas e as atividades a serem desenvolvidas durante todo o processo de intervenção.

A pesquisadora fôra apresentada às professoras/sujeitos pouco antes (uma semana) do dia marcado para iniciar a coleta de dados da pesquisa, fazendo com que o relacionamento e a confiança entre ambos fossem algo ainda a ser conquistado, durante todo o transcorrer da experiência. Consideramos que o uso desse instrumento permitiu que as professoras se sentissem mais seguras para expor suas idéias, sem medo de possíveis avaliações.

O primeiro encontro com as professoras foi usado pela pesquisadora para fazer a apresentação dos objetivos e instrumentos necessários na fase de coleta de dados, em uma proposta de formação continuada, assim como a aplicação do questionário inicial.

5.5.3 Forma de coleta dos dados: Grupo de Trabalho

A proposta foi inicialmente apresentada à coordenadora pedagógica, a qual passou as informações para as suas professoras, que aceitaram participar do estudo.

Esses encontros foram planejados de acordo com o calendário da escola, juntamente com a coordenadora pedagógica, evitando que o desenvolvimento natural das atividades já planejadas no semestre, pela direção e pela escola, fosse prejudicado, ocorrendo quinzenalmente, no período de setembro a dezembro de 2005.

As reuniões foram agendadas para as terças-feiras, de setembro a dezembro de 2005, das 17h30 às 19h30, com duas horas de duração cada encontro, pois as professoras dependiam de ônibus para a locomoção. Aconteciam logo após o

período vespertino de aula, nos horários disponibilizados para os HTPCs, que foram colocados à disposição para a realização dos encontros - Grupo de Trabalho.

Foram realizados quatro encontros (de sete encontros previstos inicialmente) com as professoras, com o intuito de formar um Grupo de Trabalho, assim como proposto por Clement et al. (2003), para discutir temas norteadores da prática docente no ambiente escolar. O Grupo de Trabalho é caracterizado pela presença de vários professores, que se reúnem para a troca de idéias e de experiências sobre a formação inicial e continuada, para aprofundamento teórico-metodológico, planejamentos coletivos e reflexão crítica sobre as práticas docentes desenvolvidas nas escolas.

Seguindo os mesmos pressupostos adaptados para o campo das ciências no ensino fundamental das séries iniciais, optamos pela mesma denominação - Grupo de Trabalho - por acreditar que as expectativas quanto ao desenvolvimento das atividades e objeto de pesquisa (formação continuada de professores) fossem correspondentes.

Vale ressaltar que os momentos coletivos com as professoras, denominados Grupo de Trabalho, propiciaram situações nas quais pudessem definir e/ou direcionar os temas que deveriam ser trabalhados e discutidos nos demais encontros. Todas as atividades foram filmadas, transcritas e analisadas. Esses encontros buscaram, através das necessidades formativas trazidas pelas professoras:

- Propiciar momentos de reflexão e discussão sobre sua formação inicial e continuada;

- Definir os conteúdos de maior complexidade (na visão dessas professoras) e dificuldade de abordagem em sala de aula;
- Apresentar atividades, apoiadas no ensino por investigação, como uma alternativa metodológica para as aulas de ciências.

Os encontros foram realizados durante um semestre letivo e, mediante as necessidades demonstradas pelas professoras, foram estabelecidas as diretrizes e ações dos encontros subseqüentes. Assim, procuramos elencar suas necessidades, propiciando momentos em que as professoras pudessem refletir sobre sua prática com colegas de trabalho, buscando compreender as estratégias educativas que utilizam na escola, para os conteúdos de ciências.

Durante os encontros realizados, sugerimos às professoras que a pesquisadora pudesse freqüentar as aulas, fazer anotações de campo e filmar algumas das aulas dessas professoras sobre os conteúdos de ciências. Inicialmente uma professora se disponibilizou para a atividade, desistindo no encontro seguinte, inviabilizando esse procedimento de coleta de dados.

Visando a sensibilizar o grupo para a entrada da pesquisadora nas aulas, apresentamos um vídeo coordenado pela Profa. Anna Maria Pessoa de Carvalho, entre os disponíveis no *site* da USP – Laboratório de Pesquisa em Ensino de Física – LAPEF (o vídeo Física no Ensino Fundamental: O problema de refração da luz), o qual propunha uma análise de uma aula prática de ciências, em uma abordagem investigativa.

A apresentação desse vídeo possibilitou ao Grupo de Trabalho momentos de reflexão e debate sobre metodologias alternativas de ensino, já que foi mostrada

uma metodologia bastante diferente daquela normalmente utilizada pelas professoras, nas aulas de ciências, que as mesmas não permitiram filmar ou até mesmo assistir.

5.5.4 Forma de coleta dos dados: Anotações de Campo

Com o intuito de obter um maior número de informações possíveis sobre as atividades desenvolvidas nesta pesquisa, optamos em empregar um instrumento que captasse de forma sutil e significativa tais informações, sem causar nenhum desconforto para as professoras/sujeitos.

Adotamos as anotações de campo para todas as atividades desenvolvidas, durante o decorrer da pesquisa. Tais anotações foram sistematicamente efetuadas, sempre ao término das atividades e pela própria pesquisadora. Nelas, faziam-se anotações referentes a todo o período de atividades, dos comportamentos das professoras (individual e coletivamente), questionamentos e colocações de idéias consideradas relevantes para o estudo, situações ou interferências das condições ambientais e, por fim, das impressões da própria pesquisadora acerca dos fatos ocorridos. Esse instrumento fora utilizado com o intuito de complementar as informações geradas nas atividades propostas ao Grupo de Trabalho, quando necessárias na análise dos dados.

Abaixo, serão apresentados, os procedimentos usados na transcrição e na organização dos dados coletados nos questionários e nos encontros, durante as atividades junto ao Grupo de Trabalho, em uma proposta de formação continuada.

5.6 Procedimentos de transcrição dos dados

Com o intuito de facilitar a compreensão dos leitores, consideramos importante explicitar a forma como foram tratadas as atividades (questionário e Grupo de Trabalho), para os procedimentos de apresentação, análise e discussão dos dados.

5.6.1 Questionário

Todas as respostas emitidas pelas professoras no questionário, foram consideradas na íntegra. Porém, optamos por agrupar cuidadosamente essas respostas, em Eixos e Sub-Eixos Temáticos e Tópicos de Análise.

Os Eixos, Sub-Eixos e Tópicos de Análise foram determinados, levando em conta as temáticas centrais surgidas com a análise das respostas ao questionário. Esse procedimento foi adotado, de acordo com os pressupostos metodológicos baseados na análise de conteúdo, que será descrita posteriormente.

Todos os questionários respondidos foram enumerados, mantendo o anonimato dos sujeitos da pesquisa. Cada professor recebeu um número correspondente, para que suas respostas emitidas fossem analisadas e transcritas.

5.6.2 Grupo de Trabalho

Para as atividades desenvolvidas nos encontros denominados Grupo de Trabalho, a transcrição foi processada tendo em vista a data da atividade, o horário e número de sujeitos envolvidos.

A transcrição das filmagens do Grupo de Trabalho também foi realizada na íntegra, do qual se destacaram alguns trechos que foram aproveitados, para a análise e discussão, como exemplos que evidenciam os eixos, sub-eixos e tópicos de análise propostos na investigação.

Os dados obtidos no Grupo de Trabalho compreendem algumas informações adicionais, formalizadas como anotações de campo para a transcrição das atividades propostas. Essas informações são consideradas importantes para a compreensão do leitor, nos momentos em se destacaram os trechos recortados das sessões de filmagem e para a transcrição dos dados na íntegra. Compreendem:

- Datas;
- Número de participantes;
- Identificação: utilizando S, para pesquisadora;
- Siglas de P1 a P11 para as professoras participantes do estudo;
- Sigla T: quando todas falam ao mesmo tempo;
- Sigla [R]: para as respostas e diálogos emitidos;
- Descrição da forma como foram conduzidas as atividades.

É relevante ressaltar que as sessões de filmagem foram transcritas na íntegra e que não foi utilizado, no Grupo de Trabalho, nenhum instrumento de controle metodológico rígido, para os debates, durante os encontros reflexivos.

Foram consideradas as pausas, a entonação de voz, os risos, os gestos, enfim, todos os comportamentos das professoras, ocorrentes no processo de transcrição dos dados captados pelas sessões de filmagem.

5.7 Procedimento de apresentação e análise dos dados

5.7.1 Análise de conteúdo

Para apresentar e analisar os dados obtidos, esta pesquisa adotou a abordagem qualitativa. Isto se deu em virtude do embasamento teórico escolhido e dos objetivos pretendidos.

Tal abordagem permite, entre outros fatores, o entendimento dos processos dinâmicos e de mudança vivenciados por determinado indivíduo ou por um grupo, facilitando a análise das peculiaridades presentes no processo (RICHARDSON, 1985).

Para analisar os dados obtidos, adotamos a análise de conteúdo. A escolha desse instrumento de análise se deu por acreditarmos que esta pode facilitar o entendimento das temáticas extraídas das atividades propostas para as professoras, na aplicação do questionário, durante os encontros - Grupo de Trabalho – e durante todo o desenvolvimento da pesquisa.

Dentro dessa abordagem, a opção por esse instrumento de análise ocorreu por facilitar o entendimento das temáticas extraídas das interlocuções ocorridas entre as professoras e a pesquisadora, durante os encontros propostos pelo Grupo de Trabalho.

Segundo Richardson (1985) essa abordagem permite, dentre outros fatores, o entendimento dos processos dinâmicos e de mudança vivenciados por determinados indivíduos ou pelo grupo analisado, facilitando a análise das peculiaridades presentes no processo. Favorece também a descrição dos conteúdos em sua forma

e fundo, sendo que a forma se refere à descrição e à classificação dos conteúdos em categorias ou eixos temáticos, e o fundo ao relacionamento do entendimento das tendências encontradas nos conteúdos extraídos das comunicações investigadas.

O método centrado na análise de conteúdo, segundo Bardin (2000), possui duas funções: a) heurística, aumentando a exploração dos dados, e b) administrativa de provas, reforçando questões ou afirmações provisórias a serem verificadas.

Sendo assim, consideramos a análise de conteúdo a abordagem mais adequada para que os dados desta pesquisa pudessem ser apresentados e analisados, tendo em vista o emprego de três técnicas diferentes para a coleta de dados: o questionário, os encontros – Grupo de Trabalho e as anotações de campo. Segundo Bardin (2000), o objetivo desse procedimento de análise se refere a uma técnica de investigação, que, através da descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo, tem por finalidade a interpretação qualitativa desses mesmos dados.

Para a utilização da análise de conteúdo, pressupõe algumas regras que foram seguidas, tais como:

1- A coleta de dados foi: a) homogênea – não se usaram formas mistas de técnicas de análise; b) exaustiva – esgotou a totalidade do texto; c) exclusiva – não foram classificados os mesmos elementos em diferentes categorias ou eixos temáticos de análise; d) objetiva – procuramos chegar ao mesmo resultado, e e) adequada – foi adaptada ao conteúdo e ao objetivo.

2- Classificaram-se diferentes elementos, seguindo-se critérios estabelecidos para se introduzir uma ordem daquilo que se procurou ou se esperou encontrar conforme aponta Bardin (2000).

Diante do pressuposto metodológico adotado, a análise de conteúdo, consideramos importante, no tópico a seguir, apresentar os critérios da elaboração dos eixos e sub-eixos temáticos e tópicos de análise, empregados como instrumentos para apresentação e análise dos dados obtidos no questionário, Grupo de Trabalho e anotações de campo.

5.7.2 Critérios utilizados na apresentação e análise dos dados

Para a apresentação e análise dos dados, nesta pesquisa optamos pela elaboração de eixos e sub-eixos temáticos e tópicos temáticos de análise, que nortearam o tratamento, apresentação e análise dos dados, com o intuito de identificar os fatores determinantes que interferem no processo de formação continuada de professores para os conteúdos de ciências.

Após a análise exaustiva das respostas obtidas no questionário, nas transcrições de cada episódio das atividades propostas no Grupo de Trabalho e nas anotações de campo, foram elencados Eixos Temáticos, bem como seus Sub-Eixos e Tópicos de Análise, os quais descrevemos no tópico a seguir.

5.7.3 Composição dos Eixos Temáticos de Análise

Primeiramente, agrupamos as questões abordadas no questionário, elaborando um sistema de eixos temáticos para assim examinar a amplitude que

ofereceram os dados obtidos, indicando os fatores mais relevantes ao processo de formação continuada das professoras.

A opção que mais se adequou aos dados obtidos foi o procedimento de organização que favorecesse a análise, apresentando as respostas das professoras sobre o questionário, em um primeiro momento[3], de forma concomitante com os recortes de trechos das falas dessas professoras, emitidas nos debates estabelecidos no Grupo de Trabalho. Essa tentativa mostrou-se eficaz, uma vez que houve a apresentação significativa de fatores relevantes sobre a reflexão do professor e sua prática pedagógica, para as aulas de ciências.

Diante do número elevado de informações provenientes dos dados, optamos por subdividir os eixos temáticos em sub-eixos e seus respectivos tópicos de análise.

A análise dos questionários foi realizada de forma concomitante ao exame dos episódios das atividades do Grupo de Trabalho, culminando em três grandes Eixos Temáticos (Formação Docente, Prática Profissional e Obstáculos para a formação continuada de professores para os conteúdos de ciências).

A seguir, faremos a apresentação dos eixos, sub-eixos e tópicos de análise, levantados neste trabalho, que subsidiaram as discussões compreendidas no próximo capítulo.

[3] Cabe ressaltar que os dados examinados compreenderam às respostas do questionário e somente os trechos mais importantes, que foram retirados da transcrição e análise dos episódios, ou seja, de todos os encontros propiciados pelo Grupo de Trabalho.

EIXO TEMÁTICO 1 – Formação docente

SUB-EIXOS	TÓPICOS DE ANÁLISE
ET1.1 – Formação Inicial	- Tempo de formação ou conclusão de curso magistério; - Tempo de formação do curso superior; - Curso Superior em que se formou.
ET1.2 – Formação Continuada	- Participação em grupos de estudos; - Cursos de formação continuada; - Órgão responsável pelo curso; - Tempo de duração dos cursos; - Necessidades formativas do professor.

O Eixo Temático que se refere à Formação Docente representa todas as questões do questionário que abordavam a formação inicial e continuada de professores das séries iniciais da educação básica.

Os Sub-Eixos Formação Inicial e Continuada abordam questões relacionadas ao tempo de formação, ao curso superior dos professores, bem como a sua participação em grupos de estudo, cursos de formação continuada, tempo de duração dos cursos e as necessidades formativas que o professor gostaria e necessitaria ter.

Podemos perceber que todas as questões, aqui denominadas de tópicos de análise, neste primeiro eixo, abordam aspectos da formação do professor em serviço.

EIXO TEMÁTICO 2 – Prática Profissional

SUB-EIXOS	TÓPICOS DE ANÁLISE
ET2.1 – Profissão Professor	- Contrato de trabalho; - Tempo de serviço; - Carga horária semanal trabalhada;
ET2.2 – Prática Docente	- Papel do professor da educação básica;
ET2.3 – O Ensino de Ciências	- Planejamento das atividades; - Escolha dos conteúdos a serem trabalhados nas aulas de ciências; - Dificuldades encontradas.

O segundo Eixo Temático subsidiará a análise de questões relacionadas à prática profissional do professor, ou seja, quais foram os aspectos mais relevantes indicados pelas professoras sobre sua carreira profissional. Também buscamos investigar qual a concepção do professor sobre as normas que regulamentam sua profissão, como tempo, contrato e jornada de trabalho para a profissão docente.

O Sub-Eixo Temático “Ensino de Ciências” visa a evidenciar como vem sendo desenvolvido, na visão dos professores, o ensino dos conteúdos de ciências, nas séries iniciais. Compreendem o planejamento das aulas que envolvem conteúdos de ciências, ressaltando os critérios adotados para a escolha dos conteúdos e as dificuldades encontradas pelas professoras para suas aulas de ciências.

EIXO TEMÁTICO 3 – Obstáculos para a formação continuada de professores para os conteúdos de ciências

SUB-EIXOS	TÓPICOS DE ANÁLISE
ET3.1 – Obstáculos Conceituais	- Teorias que embasam a prática; - Conteúdos de ciências que apresentam maior dificuldade; - Fonte de informação e atualização.
ET3.2 – Obstáculos Metodológicos	- Atividades práticas; - Recursos utilizados; - Materiais utilizados.

No terceiro e último Sub-Eixo Temático, encontram-se os obstáculos apresentados pelos professores para exercer a sua profissão docente em sala de aula. Esses obstáculos são caracterizados como conceituais (conceitos científicos que envolvem as ciências naturais), e teóricos, ou seja, sobre as teorias de ensino que embasam a prática desses professores.

Os obstáculos de ordem metodológica elucidam como as professoras conduzem suas aulas de ciências no ensino fundamental das séries iniciais, descrevendo o desenvolvimento e planejamento das atividades práticas dos recursos e materiais didáticos utilizados.

No capítulo seguinte, pretendemos expor os resultados obtidos na análise das respostas das professoras, nos questionários, concomitante aos resultados encontrados nos episódios dos encontros realizados pelo Grupo de Trabalho.

CAPÍTULO 6

DISCUSSÃO E ANÀLISE DOS DADOS

Conforme descrito no capítulo anterior, os dados coletados no questionário e também nos episódios descritos pelo Grupo de Trabalho foram considerados para a análise e discussão da pesquisa.

Foi respeitada a ordem cronológica em que os mesmos foram recolhidos; assim, primeiramente serão discutidos os dados referentes ao questionário, seguidos da análise dos episódios transcritos relativos aos encontros promovidos com as professoras.

6.1 Análise dos Eixos Temáticos – Questionário e Grupo de Trabalho

Os Eixos Temáticos foram analisados, levando em conta os dados obtidos no questionário e no Grupo de Trabalho.

Optamos por essa forma de análise, por acreditarmos que os dados foram complementares, formando, assim, uma rede de informações facilmente visualizada pelos leitores.

6.1.1 EIXO TEMÁTICO 1 – Formação Docente

SUB-EIXOS	Tópicos de análise Questionário
ET1.1 – Formação Inicial	**a) Tempo de formação Curso Magistério: 11 professoras (100%)**
	• Não se lembra: 01 professora (9%) • Formadas entre 20 e 25 anos: 03 professoras (27%) • Formadas entre 26 e 30 anos: 02 professoras (18%) • Formadas entre 31 e 35 anos: 03 professoras (27%) • Formadas há mais de 36 anos: 02 professoras (18%)
	b) Tempo de Formação Curso Superior: 11 professoras (100%)
	• Cursando: 01 professora (9%) • De 2 a 12 anos: 03 professoras (27%) • De 13 a 23 anos: 05 professoras (45%) • Acima de 24 anos: 01 professora (9%) • Não informou: 01 professora (9%)
	c) Curso de Formação Superior: 11 professoras (100%)
	• Pedagogia: 06 professoras (54%) • PEC – Formação Universitária: 01 professora (9%) • Normal Superior: 01 professora (9%) • História – Licenciatura: 01 professora (9%) • Educação Artística: 01 professora (9%) • Ciências Físicas e Biológicas: 01 professora (9%)
SUB-EIXOS	**Tópicos de análise Questionário**
	a) Participação em grupos de estudo: 11 professoras (100%)
	• Sim: 05 professoras (45%) • Não: 04 professoras (36%) • HTPCs: 02 professoras (18%)
	Cursos de formação continuada: 11 professoras (100%)
	• Cursos na área da linguagem: 07 professoras (63%) • Curso não especificado na Diretoria de Ensino: 06 professoras (54%) • Inclusão e temas correlatos: 05 professoras (45%) • Curso na área da matemática: 02 professoras (18%) • Curso na área de Ciências: 01 professora (9%) • Nenhum curso: 01 professora (9%)
	c) Necessidades formativas: 11 professoras (100%)

ET1.2 – Formação Continuada	• Ensine aulas práticas: 06 professoras (54%) • Forneça conhecimento pedagógico: 02 professoras (18%) • Facilite seu trabalho: 03 professoras (27%) • Forneça certificado e seja gratuito: 02 professoras (18%) • De acordo com as necessidades pessoais: 02 professoras (18%)
	d) Quem deveria propor este curso: 11 professoras (100%)
	• CENP em parceria com as universidades: 09 professoras (81%) • As universidades: 02 professoras (18%) • Secretaria da educação: 01 professora (9%)
	e) Tempo de duração: 11 professoras (100%)
	• Um ano: 08 professoras (72%) • No mínimo 30 horas: 02 professoras (18%) • Não respondeu: 01 professora (9%)

Podemos observar neste primeiro tópico de análise elaborado pelas respostas emitidas nos questionários, que a todas as professoras, ou seja, as onze professoras pesquisadas (100%), que atuam na formação básica nas séries iniciais (1ª a 4ª séries), iniciaram sua profissão somente com um curso técnico profissionalizante, o magistério. Na época em que cursaram o curso técnico, bastava o professor ter uma formação (técnica) que estava habilitado para trabalhar com o as séries iniciais do ensino fundamental.

Conforme os documentos oficiais LDBEN 9394/96, decreto número 2027 de 1997, assim como Souza et al. (2003) e Freitas (2002) houve uma mudança significativa, nos anos subseqüentes, pois, com a normatização dos cursos superiores para a carreira docente e em busca de melhores salários e progressão de carreira, esses professores passaram a procurar uma formação em nível universitário tanto por exigência como em busca de maiores salários. As professoras envolvidas nesta pesquisa cursaram o nível superior, sendo que oito (72%) delas foram graduadas em Pedagogia, Normal Superior e PEC – Formação Universitária,

enquanto que as demais, três delas (27%) fizeram cursos de licenciatura em áreas específicas, como História, Educação Artística e Ciências Físicas e Biológicas.

Tal fato parece explicável, pois para participar de concursos de efetivação para o ensino fundamental das séries iniciais, era solicitado somente o diploma de Curso de Magistério, antigo curso profissionalizante, que nos tempos atuais ainda é exigido como requisito mínimo para concursos em alguns estados brasileiros.

Conforme os documentos oficiais, a progressão de carreira do professor, isto é, para aumentar seus ganhos salariais com um diploma de graduação, este mesmo profissional teria uma classificação diferenciada dos demais. Passaria de P1 (denominação dada ao professor com curso Magistério somente) para P2, (professor com um curso de graduação), com diferenças consideráveis de salários e contagem de pontos para a admissão para o magistério (BRASIL, 1999).

Em conversa informal com as professoras deste estudo, pelas anotações de campo, além de ter em conta a própria importância de um curso de graduação, as mesmas destacaram que, na época, havia um maior *status* entre os profissionais que tinham esse nível de formação. Geralmente, os cargos mais elevados eram conferidos aos portadores de curso superior que deixavam a sala de aula, para atuar como coordenadores, orientadores educacionais, ou assumir funções administrativas. Este fato foi destacado pelos referencias para a formação de professores (BRANDÃO, 2003; BRASIL, 1999; ESTEVE, 1999; DIAS-DA-SILVA, 1998), pois os professores, há algum tempo, possuíam maior prestígio no ato de sua profissão. Recebiam bons salários, benefícios diferenciados dos demais funcionários públicos, eram respeitados na escola e na sociedade em que viviam, enfim, usufruíam de maior *status* e autonomia.

Dentre os dados obtidos, podemos salientar também o caso das professoras que estão há mais de vinte anos no mercado de trabalho. Mais de (63%) delas, ou seja, sete professoras atuam há mais de vinte e cinco anos no magistério. Podemos então compreender que sua formação ainda estava pautada nos moldes dos anos 80, dentro de um modelo tradicional de ensino, no qual a escola era vista como o único meio de se adquirir uma ascensão social. Os melhores empregos eram garantidos àqueles que haviam freqüentado cursos técnicos ou profissionalizantes ou de ensino superior. Assim como apontam Dias & Lopes (2003), a formação pautada no ensino tradicionalista, estava preocupada também com os movimentos e reformas na educação, que se esbarravam nas competências exigidas na formação docente. Com o modelo de ensino tradicional, as professoras conseguiam garantir de forma satisfatória o domínio de seus alunos, uma vez que a escola dos anos 80 fundamentava-se em outros valores e atribuições (que não a educação social), advindos da educação científica de seus alunos.

Sendo assim, podemos perceber um saudosismo entre as professoras, que, ao responderem o questionário, alegaram que ministrar aulas, no passado, era mais atraente do que encarar uma sala de aula nos dias atuais.

Os dados também apontam para uma formação em nível superior muito defasada. Observamos que pelo menos (54%), ou seja, seis professoras foram formadas há mais de treze anos. Esse fato nos remete a um outro fator importante a ser discutido, a estruturação curricular dos cursos superiores conforme aponta Hewton (1988 apud GARCÍA, 1997) que enfatiza as necessidades relativas ao currículo em relação ao trabalho do professor. É verdade que os cursos – em

específico o curso de pedagogia – vêm sofrendo transformações curriculares, porém estas mudanças sufocam cada vez mais a grade e as disciplinas que os compõem.

No grupo de sujeitos, mesmo a professora que está freqüentando o Curso de Pedagogia nos faz perceber que há um grande vazio que separa a situação real de sala de aula e as situações consideradas ideais pela professora que menciona.

Trecho 1

S [R] Então, podemos dizer que temos as duas situações, a ideal e a real? A ideal está lá (se referindo à faculdade) e a real está aqui (referindo-se à escola onde trabalha)!

P5 [R] É... o real está aqui (confirma com a cabeça).

P5 [R] Queremos estar no real, mas também no ideal!

Episódio 1 - Data: 27 de setembro de 2005.

Esse trecho nos apresenta a concepção das professoras sobre um saber científico, considerado teorias de ensino, as quais as mesmas sabem que existem, mas que desconhecem. Porém, a academia está longe de conseguir levar esses conhecimentos às professoras. O seu domínio requer muito mais que conhecer essas teorias, mas sim que saibam o que fazer com esse conhecimento, definido por Schön (2000) como conhecimento na ação, que é o conhecimento derivado da experiência docente.

Corroborando com as idéias de Esteve (1999), os professores se frustram no inicio de suas carreiras e também no decorrer dela por ter sua formação inicial pautada na racionalidade técnica com problemas passiveis de solução. Na escola, encontram situações reais e conflitos que não são apresentados em sua formação dificultando seu trabalho e desmotivando o professor a permanecer na carreira.

Os professores são cobrados a aplicar teorias de ensino cada vez mais complexas em seu trabalho docente. Na maioria das vezes, encontramos grupos de professoras que conhecem pouco a teoria, ou seja, os conteúdos pedagógicos foram apresentados a elas, não de forma muito reflexiva, mas de maneira imposta e que não conseguem aplicar tais conhecimentos em sala de aula, no seu trabalho docente e nem sequer conseguem fazer a intersecção desses conhecimentos teóricos aos práticos. Sublinham a necessidade de conhecer tais teorias, na medida em que estas forem aplicadas no contexto de sala de aula. Sendo assim, concordamos com Perrenoud (2002) ao enfatizar que a prática profissional deve se pautar em um sincretismo teórico-metodológio, ou seja, deve haver uma unidade teórica entre o saber, saber fazer, de ações e intenções. Neste sentido, a formação e a prática docente não deve ser pensada a partir da racionalidade técnica que prevê uma série de repertórios a serem aplicados em sala de aula.

Como o interesse desta pesquisa está na área das ciências naturais, não poderíamos deixar de salientar que essas professoras, com exceção de uma delas (9%), que fez seu curso superior em Ciências Físicas e Biológicas (antiga Licenciatura Curta) e a professora que cursou o PEC (9%), as demais (81%) não tiveram contato com conteúdos da área das ciências naturais. Os professores, assim como a comunidade educativa, devem compreender que as áreas das ciências físicas e biológicas, assim como as exatas e as humanas, apresentam sua especificidade enquanto área de conhecimento. Não consideramos seu nível de importância e nem acreditamos que a diferencia das demais. Porém não deve ser desconsiderado que enquanto área de conhecimento apresentam conteúdos singulares que devem também ser apresentados aos professores. No caso das ciências, assim como aponta Carvalho & Gil-Pérez (2003), o professor deve

conhecer a matéria ou conteúdo que irá ministrar. Assim como os autores, consideramos importante que os professores da educação básica, principalmente das series iniciais, devem prever em seu currículo, conteúdos das disciplinas especificas, pois devem ter, ao mesmo tempo uma formação geral e também formação especifica.

O currículo dos cursos de licenciatura foram prejudicados com o encurtamento das licenciaturas, ou seja, para acelerar a formação inicial do professor, os cursos de graduação (licenciaturas principalmente) foram reduzindo a carga horária das disciplinas de conteúdo, quando existiam. A falta de conhecimento sobre conteúdos de ciências constitui uma das grandes dificuldades encontradas tanto por professores em iniciantes, quanto por professores experientes para elaboração de atividades em sala de aula, transformando o professor em transmissor mecânico da matéria a ser ensinada (voltamos a criticar o modelo tecnicista de ensino, apresentado por Schön, 2000). O domínio da matéria, assim como seus aspectos didáticos para o ensino de ciências, adquiridos pelos professores constituem um dos principais eixos de articulação entre o saber e o saber fazer (CARVALHO & GIL-PÉREZ, 2003; CARRIJO, 1999).

Outro fator importante relacionado à falta de conhecimento das ciências é acrescentado por Esteve (1999), o fato de que esta é uma área que se transforma rapidamente e a necessidade de conhecer estes avanços requer do professor mudanças constantes em suas práticas.

O PEC – Formação Universitária, um curso recente para formação de professores em nível de graduação, propõe seu currículo baseado nas novas diretrizes curriculares, pelas quais devem ser propostos, nos Cursos de Formação

de Professores do Ensino Fundamental das Séries Iniciais, conteúdos de áreas específicas, tais como história, ciências e geografia. São conteúdos científicos apresentados em forma de disciplinas na área das ciências físicas e biológicas (Física, Química, Biologia e Matemática). Hoje, com essas novas diretrizes, os cursos de Pedagogia estão revendo seus currículos, agregando conteúdos de tais áreas, mas é algo que ainda vem sendo muito discutido.

Quando questionadas sobre a sua participação em Grupos de Estudo e/ou Aperfeiçoamento Profissional, sete (63%) professoras alegaram participar de um trabalho coletivo (proposto pela coordenadora pedagógica da escola), em que faziam a leitura e a discussão de textos teóricos. As professoras alegaram que os momentos destinados à leitura e discussão desses textos ocorriam durante os horários de HTPCs na própria escola. Estes momentos coletivos, indicados pelas professoras, em nada se parece com o que Nóvoa (1997) descreve como dimensões coletivas. Por se tratar de momentos em que vários professores se encontravam para discutir um texto com a coordenadora, não significava que havia um trabalho coletivo direcionado para a reflexão sobre a prática do professor, ou sobre o processo educativo. Estes encontros deveriam contribuir para o fortalecimento da classe de professores, reduzindo o isolamento e valorizando a sua auto-formação (NÓVOA, 1997).

Todavia, nas atividades apresentadas ao Grupo de Trabalho, ficou claro que esse grupo de estudos eram destinados a motivar e ajudar os demais professores da escola, para os concursos públicos, pois muitos deles não eram contratados efetivos e estavam em busca de efetivação.

As professoras concursadas participavam desses momentos por imposição ou por estarem perto da aposentadoria, de modo que gostariam ainda de prestar novo concurso, na rede municipal de ensino. Nenhuma das professoras envolvidas se mostraram preocupadas com uma formação mais sólida ou em melhor compreender o embasamento teórico que pudesse ser utilizado em sua prática profissional.

Com o passar do tempo na escola e com as observações mais pontuais das situações contextuais do local da pesquisa, observamos que esse grupo de estudo centrava suas atenções nas concepções pedagógicas e nas teorias interpretadas pela coordenadora pedagógica (quem comandava os momentos de discussão) diferenciando do que é proposto como formação continuada por Nóvoa (1997) e Garcia (1997), que evidenciam que uma proposta de formação continuada de professores será influenciada pela relação que se estabelece entre o coletivo com suas necessidades e anseios de formação. Atividades dirigidas pro uma orientadora com nível hierárquico superior ao das professoras, favoreceu de certa forma, que o trabalho se tornasse dirigido, não privilegiando as reais intenções e reflexões das professoras.

Fomos convidados, antes de iniciar a pesquisa, a participar de um desses momentos de HTPCs e percebemos que as professoras (em respeito à hierarquia profissional de sua coordenadora) não apresentavam argumentos e consistência teórica para debater, contrapor ou esclarecer possíveis confusões sobre determinados conceitos exposto pela coordenadora. Eram momentos monodiscursivos sobre as teorias educacionais. Muita teoria e poucos exemplos práticos, com idéias centralizadas nas teorias de ensino e aprendizagem.

A coordenadora havia participado de um curso promovido pela Diretoria de Ensino e estava repassando a suas colegas professoras o que havia “aprendido” nesse curso (na verdade, recordava conceitos que havia visto no curso, anteriormente). Ou seja, transmitia de forma tecnicista, as idéias que lhes foram passadas no curso que freqüentara anteriormente na diretoria de ensino.

Ainda no Sub-Eixo Temático sobre a Formação Continuada de Professores, quando questionadas sobre os cursos de formação de que haviam participado, nos últimos cinco anos, sete delas (63%) relataram que freqüentavam, e ou, freqüentam cursos na área da linguagem, ou seja, no ensino da escrita e da leitura.

Podemos observar que seis (54%) dessas professoras participaram de cursos na Diretoria de Ensino, mas não conseguiram definir em qual área ou tema estes se incluíam e até mesmo quando e como seus certificados seriam confeccionados. Esse fato nos permite concluir que a maioria dos cursos promovidos pela Diretoria de Ensino é muito amplo, geral e superficial, pois as professoras nem sequer se lembram dos temas correlatos propostos por eles. Toda esta problemática se apresenta contra o que os documentos oficiais postulam. Tais documentos, apresentados pelo Ministério da Educação, pressupõe que um curso de formação continuada para professores da educação básica deve garantir espaços de formação dentro do espaço escolar, juntamente com professores, coordenadores que deve fornecer apoio individual e coletivo aos professores, analisando a realidade escolar em que estão inseridos. Prevê também que estes cursos sejam planejados minuciosamente para que atenda às demandas formativas e a troca de experiência entre professores de diferentes locais e realidades. Deve propiciar momentos de

conhecimento, reflexão e posicionamento em relação as leis de diretrizes e base da educação (BRASIL, 1999).

Os trechos, a seguir, exemplificam o desenvolvimento desses cursos, na concepção das próprias professoras.

Trecho 1

P2 [R] Depende de uma coisa... de acordo com o que você está fazendo... é que nós temos uma frustração... Em todos esses anos que você viu nesse perfil do trabalho, quando vai em um curso, não se pode trocar idéias.... Em HTPC, não se troca idéia... O que eu acho que nem o que a gente faz de porta em porta... (sinalizando que troca idéia com a colega, no corredor da escola). Quando eu trabalhava com ela (e aponta para P1) eu trocava idéia com ela... Essa necessidade de falar... essa chance de falar... Hoje ficou tudo muito correndo....

P1 [R] Um curso que nós fizemos juntas (e apontou para P2), eu e ela. Inclusive nós fomos convidadas a nos retirar do curso várias vezes...

S [R] Que curso?

P2 [R] Letra e vida.

S [R] Aliás, foi o curso mais citado. E pelo que percebi é bem longo...

P2 [R] Mas não é bem sobre as expectativas desse curso...

P5 [R] Eu estou terminando, mas, meu pai do céu...

S [R] Tem duração de quanto tempo?

P5 [R] Um ano e meio.

S [R] Mas é um curso do quê? Pós-Graduação. Formação, curso....

P2[R] É um curso de Pós-Graduação, mas deixando em negrito, não é P1 (e olha para P1), que você consegue arrancar água de pedra! Não é?

S [R] Escuta... oferece certificado?

P2 e P9 [R] Até agora, não vimos nada...

P5 [R] Até agora nada... mas a nossa coordenadora vai dar um jeito, não é...

S [R] Quem fez?

P2 [R] Eu, ela (aponta para P1) e a P6 e P11(e aponta para ambas com o indicador).

S [R] E ponto? Conta ponto?

P6 e P2 [R] Até agora, nada... (afirmam negativamente com a cabeça).

P6 [R] Nem coquetel que me falaram que tinha.... no coquetel, nós vamos comer salgadinho frio... e coca quente é daqui de casa (fala com sotaque nordestino).

[Houve um momento de descontração... e risada no grupo, da forma como P6 se colocou... mas a professora não se sentiu envergonhada...]

Episódio 1 - Data: 27 de setembro de 2005.

Trecho 2

P2 [R] Você está adquirindo uma tese... uma teoria dada por seja lá quem... que nunca entrou numa sala de alfabetização. Eu tenho... porque o que você não tem de primeira série.. eu tenho só de primeira série. Eu tenho uns quinze anos de primeira série, eu peguei quinze anos só de primeira série (e enfatiza bem) e não tem nada a ver!! É uma coisa que é jogada na sua cabeça. Não tem explicação!

Episódio 1 - Data: 27 de setembro de 2005

Trecho 3

S [R] Lembra que nós falamos assim... nós paramos sobre a discussão dos cursos de Pós-Graduação. Onde nós paramos! Que vocês devem prestar atenção se o curso tem característica de pós-graduação ou não. Se ele não tiver uma quantidade x de horas, se não estiver inscrito no MEC como Pós-Graduação, vocês pagaram e não vão receber nada... Nós entramos então na questão se lá na D.E. aquele curso Letra e Vida entraria como um curso de Pós-Graduação? Eu disse que duvido um pouco pela quantidade de horas. Mas vocês tiveram uma discussãozinha, lembram, com a coordenadora do curso... O que isso iria valer para vocês em termos de contratação!... Curso de especialização, curso de extensão, curso de pós-graduação.... ou que tipo de pontuação isso traria pra vocês. A nossa colega, como chama mesmo aquela colega que senta do seu lado mesmo?

P6, P1, P2 e P8 [R] Silvana!

S [R] Ela disse que está participando! Disse, eu estou! Acho que ela é a única que está participando agora do Letra e Vida não é?

P6 [R] Eu também estou...

S [R] Ah é você também está. Então ela disse que iria dar uma olhada, para ver como acontecia, etc... Bom gente, eu acho muito difícil vocês participarem de alguma coisa, principalmente sem saber como o curso vai se desenvolver e o que vai proporcionar a vocês.

P11 [R] Ninguém fala nada sobre o curso, e ninguém procurou saber nada! Há uma grande pressão em cima da gente. Eles mandam a gente fazer e a gente faz. Nós temos que procurar nos informar. Nós professores temos que fazer pressão em cima deles também. A informação é essa (apontando para P2).

P2 [R] Eu? (apontando para si mesma com cara de espanto)

P11 [R] Sim, você!

P2 [R] Eu cara pálida?

P11 [R] Sim cara pálida (P6 gargalha em tom de deboche).

S [R] Vocês professores devem procurar os seus interesses de vocês!

P6 [R] Fizeram a gente de palhaça!

S [R] Vocês já terminaram, agora começar uma segunda turma sem saber....

P11 [R] Já estão na terceira...

S [R] Nossa já na terceira.... Só para começarmos a questionar e entrar neste campo então.... Começamos a questionar esta situação, sobre a pós-graduação... e tivemos estas respostas.

Episódio 2 – Data 11 de outubro de 2005.

As professoras apontam suas frustrações sobre a falta de diálogo nas escolas, entre professores, entre professores e coordenadores ou orientadores pedagógicos e também com as pessoas com cargos superiores, como diretores e supervisores vinculados à diretoria de ensino. Neste sentido, segundo Nóvoa (1997), os professores são classificados como funcionários e não mais como profissionais com autonomia em seu trabalho frente o contexto escolar e fora dele. O professor se vê solitário, desde o século XIX volta a ser comparado a um sacerdote no magistério, sendo humilde, obediente, não sendo considerados parte de nenhuma categoria profissional (NÓVOA, 1997).

Tal situação se torna um obstáculo à formação continuada dessas professoras, quando relatam suas participações em cursos oferecidos pela diretoria de ensino para os quais, na maioria das vezes, são convocadas, sem serem informadas sobre as atividades que serão desenvolvidas e sobre como poderão se beneficiar deles. Esse fato pode ser verificado no trecho abaixo, retirado das falas das professoras, no Grupo de Trabalho.

Trecho 1

S [R] Vocês foram convidadas para fazer o curso?

P2 [R] Não. Nós fomos obrigadas a fazer (se referindo às professoras efetivas), mas agora nós, ACTs (forma como são chamadas as professoras não concursadas, no exercício da profissão no Estado), fazíamos se quiséssemos fazer.

S [R] Quantas horas têm o curso?

P2 [R] Acho que 180 horas.

P8 [R] Talvez 280 horas.

Episódio 1 - Data: 27 de setembro de 2005.

Percebemos na fala de P5, a necessidade de dialogar dos professores. Concordamos com Tardif (2002) que a troca de experiência é uma fonte muito importante de aquisição de saberes, proveniente da sua prática e deve ser considerada.

Outro fator importante está nas relações humanas envolvidas no processo educacional apresentado por Tardif (2002), que se referem às relações individuais e sociais (coletivas) que se estabelecem e devem ser estimuladas. Em se tratando de seres humanos, o autor enfatiza que a afetividade e as emoções devem ser consideradas. Nóvoa (1997) acrescenta que o diálogo entre os professores é

fundamental para consolidar os saberes advindos da prática docente. A escola como é organizada, desfavorece a socialização desses profissionais, primando o isolamento dos mesmos.

Um outro fator importante ainda sobre a formação continuada merece ser exemplificado pela fala das professoras e está na falta de interação entre as professoras e os profissionais de educação que trabalham na Secretaria da Educação e Diretoria de Ensino.

A passagem a seguir ilustra a forma como as professoras são levadas a participar dos cursos propostos, que contam com a presença de alguns membros das instâncias acima mencionadas:

Trecho 1

P2 [R] Não, são coisas que mantêm a dúvida. É que nós... nós aqui...(aponta P1) principalmente, entrou no curso da CENP, com a moça da CENP.

P1 [R] Não, eu não fiquei.... Eu simplesmente fui me colocar numa situação e tinha uma pessoa estranha na sala que eu não sabia quem era. E era a própria X? (citam o nome da coordenadora da CENP) que nem esperou eu concluir... e que tava com um pé atrás comigo e com ela (e aponta para P2) e já falaram aquelas duas... Bom, ela deu pau em mim... (fez gesto de paulada). Espere aí, em primeiro lugar eu sou P1, trabalho em tal escola, professora... e quem é você?

P2 [R] Aí ela arrepiou (se referindo à profissional da Secretaria da Educação).

P1 [R] Falei desse jeito... Ah.. eu sou?... muito prazer...

P2 [R] Porque é assim mesmo no Estado!

P1[R] Em primeiro lugar, você nem me deixou concluir o que eu tava dizendo. Em segundo lugar, nós todos trabalhamos com crianças, somos todos adultos e eu vou falar o que eu penso!

P6 [R] Vou falar o quê???

P1 [R] Vou falar o que eu penso! Aí eu falei....

Episódio 1 - Data: 27 de setembro de 2005.

Observamos que a hierarquia presente entre os profissionais da área da educação influência ou delimita o desenvolvimento dos cursos de aperfeiçoamento profissional, propostos às professoras. Estas, na maioria das vezes, são levadas a realizar esses cursos sem que manifestem seus questionamentos e, quando o fazem, são convidados a se retirar.

O que pode estar por traz desta hierarquia parece ser a idéia típica da racionalidade técnica de que há uma separação entre os que sabem e os que não sabem e precisam ser ensinados. Do ponto de vista político, essa hierarquia reflete os mecanismos de controle sobre os professores (CONTRERAS, 1997) e a tentativa (mais ampla) das elites e o governo a observar o que ocorre na educação e em outros setores da vida social do país.

Nos cursos, as professoras são avaliadas, mas não podem emitir suas próprias conclusões sobre as atividades propostas. No trecho a seguir, podemos ver uma exemplificação clara sobre as formas de avaliação dos cursos de formação continuada, organizados pela Secretaria de Educação ou pela Diretoria de Ensino na concepção das professoras participantes da pesquisa.

Trecho 1

S [R] Teve avaliação no curso?

P2 [R] Não... Inclusive a prova era assim... se você respondesse algo que não batesse, tinha que ser refeita.... Isso. Eu não tenho medo de falar, tal... não é? (e aponta para a colega da sala P6)

P6 [R] É...

P2 [R] As respostas não eram de acordo com as metas do curso... aí eles (se referindo à Diretoria de Ensino) orientavam para responder igual...

P6 [R] Não queriam saber sua opinião pessoal, tem que ser o be-a-bá deles (se referindo à CENP).

Episódio 1 - Data: 27 de setembro de 2005.

Ao serem questionadas sobre as necessidades formativas para os conteúdos de ciências, na visão dessas professoras, seis professoras (54%) respondem que, para trabalhar com conteúdos de ciências, deveriam ser oferecidos cursos de formação continuada com aulas práticas (em laboratório). Diante do exposto, recorremos à Carvalho e Gil-Pérez (2003) que apontam a transmissão de conteúdo e destrezas para a formação de professores em ciências, ou seja, conhecer a matéria a ensinar e as técnicas para elaborar e ministrar aula de ciências.

As professoras chamam de aulas práticas os experimentos realizados por elas, nas aulas de ciências. Acreditam que, por falta de conhecimento sobre os conteúdos de ciências, seu trabalho em sala de aula fica restrito às atividades fixadas pelos livros didáticos, de sorte continuam reproduzindo os experimentos apresentados por esses livros, sem conseguir ousar nas atividades que envolvem experimentos de ciências.

Com todos esses questionamentos, observamos a precariedade nos “saberes da formação inicial” (discussões da didática das ciências sobre atividades práticas apresentadas nos livros didáticos) e dos “saberes experienciais” (trabalho com atividades práticas inovadoras). Neste sentido, corroboramos com as idéias de Tardif (2002), que classifica os saberes experienciais como aqueles adquiridos ela prática da profissão e que não são derivados de instituições superiores, nem dos currículos e nem sistematizados em teorias de ensino e aprendizagem. São saberes que se integram aos docentes, provenientes da diversidade do contexto em que trabalham e vivem, assim como das interações resultantes desta vivência.

As atividades práticas surgem nos livros didáticos com o intuito de comprovar (na forma de aulas práticas) alguns conceitos estabelecidos. Esse fato não é muito diferente daqueles vivenciados pelos professores de ciências do ensino fundamental de 5ª a 8ª séries e ensino médio, conforme a própria observação de alguns pesquisadores da Área de Ensino de Ciências. Na maioria das vezes, estas atividades trazem em seu enunciado a resposta dos exercícios propostos nos livros didáticos (RABONI, 2005).

Os cursos de formação continuada, para nove professoras (81%), deveriam ser oferecidos por parceria da Secretaria Estadual de Educação com as Universidades. Tal sugestão demarca o interesse em participar de ações e/ou atividades que envolvam o mundo acadêmico. Não suprimem do Estado a obrigatoriedade em fornecer aos seus profissionais uma formação mais concisa e esse fato evidencia também o saber elaborado (científico), produzido pelas universidades, sem indicar, entretanto, se essas universidades são privadas ou públicas. Fato que vai ao encontro ao que o Ministério da Educação propõe (SOUZA et al, 2003; FREITAS, 2002; BRASIL, 1999).

O tempo de duração de um curso de formação continuada, para seis professoras do grupo estudado (72%), deveria ser de um ano e, de preferência, que oferecessem certificado de conclusão, recomendação que nos apresenta qual a concepção de formação continuada presentes nesses sujeitos. Ao que tudo indica, compreendem sua formação continuada como sendo uma formação gradual (em nível de graduação) complementar, curta, rápida, destinada a lidar com problemas pontuais.

Contrária a posição das professoras, entendemos que a formação continuada, como o próprio nome diz, deva ocorrer continuamente e que não se restrinja a solucionar problemas advindos da formação inicial dos professores. Precisa ser disponibilizada de maneira permanente aos professores e profissionais em educação, que por decisão própria possam freqüentar, para aperfeiçoar sua formação e atuação.

Ainda são muito confusas todas essas questões. Os problemas enfrentados pela estrutura escolar e as características intervenientes (culturais, sociais e legais) demarcam, ao longo de suas carreiras, a sua formação continuada, sua prática pedagógica e sua profissão.

Fica claro, no questionário e também nos episódios do Grupo de Trabalho, que as professoras não se recusam a participar de momentos de formação. O problema está na forma como esses cursos são oferecidos, planejados e/ou ministrados. Na maioria das vezes, as proposta de formação continuada surgem para resolver problemas sociais, ou no intuito de solucionar algumas lacunas presentes na educação das crianças da educação básica. Este parece ser o caso do Projeto Letra e Vida, oferecido como forma de formação continuada a professores das séries iniciais da educação básica. Este projeto propõe discutir a alfabetização, diante dos números alarmantes de crianças analfabetas no Brasil.

Os referenciais para a formação de professores discute a forma como vem sendo elaborados, implementados e geridos esses cursos de formação continuada. Analisando estas propostas, verifica-se que são cursos que conferem conhecimento e graduam de forma rápida, sem muita dedicação do professor, de maneira seletiva

(pois são oferecidos para alguns professores), fragilizando a qualidade desses cursos (BRASIL, 1999).

As professoras, com muitas dúvidas quanto à finalidade desses cursos, quanto à progressão de carreira, não se negam em participar, porém pouco conseguem absorver e participar das atividades propostas. Tal fato pode ser exemplificado pela seqüência dos trechos retirados dos episódios do Grupo de Trabalho, expostos a seguir:

Trecho 1

P5 [R] A nossa esperança é que na hora que formar a outra turma, é que suba nosso ponto. Essa é nossa esperança... Ninguém deu certeza... só comentaram...

P2 [R] É a rádio pião...

Episódio 1 - Data: 27 de setembro de 2005.

Trecho 2

P5 [R] Mas eles (a Diretoria) não pensam assim... Esse curso (referindo-se ao Letra e Vida), pra mim, por exemplo, só serviu para adquirir conhecimento mesmo!! Porque há mais de quinze anos não dou aula pra primeira série, só pra terceira e quarta. E agora o curso só está trabalhando primeira e segunda série, alfabetização... Então eu to assim.... sofrendo mais eu to aprendendo, entendeu? Pra mim está sendo válido nesse ponto.

P8 [R] Mas as crianças de primeira já está sendo alfabetizada não é... no pré...

P5 [R] É sim... mas não, as atividades são aplicadas lá, de primeira e segunda ... eu ó..... nunca mais não é! (referindo-se ao fato de que jamais participará de um curso destes moldes na D.E.).

P6 [R] Eu dou um dedo meu aqui... (e bate a mão na mesa, se exaltando) se alguém que fez Letra e Vida está aplicando aqui!

P5 [R] É que a gente está adquirindo conhecimento!

P6 [R] Só adquirindo conhecimento, mesmo!!!

Episódio 1 - Data: 27 de setembro de 2005

Trecho 3

P2 [R] A coordenação diz que não tem resposta. Então fica, não tem resposta, não tenho resposta, não dou resposta.

S [R] Não tenho e não dou a resposta.

P6[R] É como esse Letra e Vida eu pergunto e o certificado, ainda não chegou... Já vai para um ano que eu pedi.

S [R] Eu já te expliquei não é, eles não sabem o que vão fazer com esse certificado, qual é o grau que vão dar.

P2 [R] O Problema não era só esse. É uma coisa mais séria. Eu vou contar. Eles fizeram uma promessa que quase que por escrito que esse curso aconteceria para uma progressão (referindo-se à progressão de carreira). E eles não vão poder cumprir essa promessa. E existe uma candidatura a presidência e se isso cair vão querer comer o fígado do governador. Não mas... é que se isso não acontecer cria muita expectativa, muita crença, olha o cara vai poder ter progressão. Não era por ai, você viu isso (apontando para P6).

Episódio 2 – Data: 11 de outubro de 2005.

As séries iniciais do ensino fundamental é uma etapa de escolarização das crianças, que as professoras ficam alheias ao ensino de conteúdos específicos, tornando este grupo de profissionais sujeitos que desconhecem as pesquisas e projetos que envolvam essas áreas. Neste sentido, concordamos com Carvalho e Gil-Pérez (2003) ao conceber a formação continuada de professores em ciências como uma profunda mudança didática, onde o conhecimento da matéria e a apropriação de técnicas de ensino e aprendizagem que preconizem a construção de conhecimentos científicos.

Tanto no questionário, quanto no primeiro episódio analisado, fica evidente que as professoras apresentam muitas dificuldades para abordar conteúdos de ciências: primeiramente, pela falta de conhecimento desses conteúdos, segundo, pela cobrança mais efetiva, por parte do Estado, dos conteúdos relacionados à escrita e à leitura e, em terceiro e último lugar, pelas poucas ações efetivas para a formação continuada destinada à área das ciências naturais.

Vale ressaltar que as propostas de cursos de formação continuada oferecidos pelas próprias Diretorias de Ensino vão contra as propostas curriculares oficiais, que prevêem formação continuada em todas as áreas de conhecimento e não somente na área da linguagem (BRASIL, 1999).

6.1.2 EIXO TEMÁTICO 2 – Prática profissional

SUB-EIXOS	Tópicos de análise Questionário
ET2.1 – Profissão professor	**a) Contrato de Trabalho: 11 professoras (100%)**
	• Efetivo: 09 professoras (81%) • Eventual: 02 professoras (18%)
	b) Tempo de atuação: 11 professoras (100%)
	• De 20 a 25 anos: 03 professoras (27%) • De 31 a 35 anos: 03 professoras (27%) • De 26 a 30 anos: 02 professoras (18%) • Acima de 36 anos: 02 professoras (18%) • Não se lembra: 01 professora (9%)
	c) Carga horária semanal trabalhada: 11 professoras (100%)
	• Período parcial (24 horas): 07 professoras (63%) • Período integral (48 horas): 04 professoras (36%)
SUB-EIXOS	**Tópicos de análise** **Questionário**
ET2.2 – Prática docente	**a) Papel do professor na educação básica: 11 professoras (100%)**
	• Alfabetizar (ensinar a ler e escrever): 05 professoras (45%) • Transmitir conteúdos: 03 professoras (27%) • Orientar o processo de ensino e aprendizagem: 03 professoras (27%) • Trocar experiências com os alunos: 01 professora (9%) • Analisar o aprendizado dentro das limitações dos alunos: 01 professora (9%)
SUB-EIXOS	**Tópicos de análise** **Questionário**
ET2.3 – O ensino de ciências	**a) Planejamento das atividades das aulas de ciências: 11 professoras (100%)**
	• De acordo com o conteúdo a ser trabalhado: 05 professoras (45%) • De acordo com os PCNs: 02 professoras (18%) • Pesquisando o assunto: 02 professoras (18%) • De acordo com a série: 01 professora (9%) • Dentro da idade escolar dos alunos: 01 professora (9%)
	b) Escolha dos conteúdos a serem trabalhados nas aulas de ciências: 11 professoras (100%)

	• O que sugerem os PCNs: 08 professoras (72%) • De acordo com o planejamento realizado no início do ano letivo: 04 professoras (36%) • Acontecimentos e campanhas de saúde pública: 02 professoras (18%)
	c) Dificuldades encontradas: 11 professoras (100%)
	• Trabalhar com experimentos: 06 professoras (54%) • Falta de equipamentos e livros didáticos: 04 professoras (36%) • Conteúdos sobre sexualidade: 03 professoras (27%) • Amplitude de conteúdos: 02 professoras (18%) • Não respondeu: 01 professora (9%)

Analisando os dados referentes ao segundo Eixo Temático, “Prática Profissional”, muitas informações foram encontradas. O primeiro Sub-Eixo, “Profissão Professor”, aponta que nove (81%) professoras são contratadas de forma efetiva, ou seja, concursadas. Esse fato é explicado por se tratar de uma escola na região central do município, a qual acaba agregando um corpo docente bem classificado na lista de escolha da Diretoria de Ensino. Além disso, reconhecemos que a maioria dos professores que trabalham com as series iniciais do ensino fundamental, são do sexo feminino. Isto pode estar associado no fato das professoras, mulheres, que escolhem a profissão influenciada pela carreira familiar formada por professoras, apontando uma tradição familiar. Outro fator que pode estar associado está no fato de haver uma rotulação entre as professoras por estabelecerem uma relação afetiva com as crianças, como sendo um dom, indicando que as professoras sabem educar crianças assim como educam seus filhos (TARDIF, 2002).

O trecho a seguir evidencia a preocupação das professoras quanto a sua estabilidade no emprego, pois, muitas vezes acabam, se informando em conversas paralelas com as demais colegas que de alguma forma possuem mais facilmente o acesso as informações.

Trecho 1

P6 [R] ACTS, não concursados.

S [R] Nos não temos concursos e quando abrem são poucas vagas. Pegam o dinheiro, passam lá poucas pessoas e vão chamando por classificação. Temos uma defasagem de mais de vinte mil professores na rede. Sem contar que estamos falando até do ensino médio. Sem contar os professores das escolas municipais. O que o governador sugeriu que a contratação seja efetuada de seis em seis meses tornando-se professor temporário.

P6 [R] Mas nós já somos temporários.

S [R] Mas você é contratada por um ano. Chegou em fevereiro, você não se desliga, você só perde seu salário se não conseguir aula. Caso contrário no ano seguinte você tem aula de novo. Sem contar plano de saúde, IAMSP. Se ele contrata de seis em seis meses acabam os deveres trabalhistas.

P8 [R] Eu recebi uma cartinha da APEOESP falando sobre isso. Que eles querem tirar o direito à assistência médica, previdência, é....

S [R] Se ele (referindo ao governo do estado) contratar de seis em seis meses acaba os direitos trabalhistas CLT.

P8 [R] Contrata de seis meses, pode ser prorrogado por um ano. Mas esse professor que trabalhou este tempo não pode trabalhar na rede por dois anos. Não pode trabalhar na rede por dois anos.

P6 [R] To ferrada não é?

P2 [R] Que absurdo... Isso é nazismo! É nazismo.

P8 [R] É... era isso que ele queria fazer. Contratar por seis meses e pode, o que a APEOESP mandou, pode ser que seja prorrogado por mais seis meses ou um ano. Após esse ano de trabalho, ele fica dois anos sem direito a dar aula de novo.

S [R] O que aconteceu?

P8 [R] Deus me livre...ele está louco (referindo-se ao governo do estado).

S [R] Os professores bateram o pé e ele engavetou o projeto, porque?

P6 [R] É ano político.

[Virou uma discussão entre todas falando da indignação deste projeto].

S [R] É importante vocês ficarem alerta, para que a APEOESP siga os desejos de vocês. Muita pressão em cima.

S [R] Vocês sabem como funciona o sindicato.

P1 [R] Será que a APEOESP vai aceitar?

P8 [R] Eles não mexem.

S [R] Temos que ficar espertos.

P2 [R] Não o pior não é isso, o pior é tirar as zebras de perto (referindo-se aos sindicalistas).

S [R] É isso que nos espera daqui a um ano e meio, as eleições virão com tudo.

P8 [R] No ano que vem...

Episódio 2 – Data: 11 de outubro de 2005.

Toda esta insegurança na carreira docente, faz com que as professoras desempenhem seu trabalho preocupadas com uma possível demissão ou que no ano seguinte possa vir a perder as aulas. Este fator prejudica o trabalho do professor que além de todas as suas atribuições (que não são poucas) também devem se preocupar com estas questões, tornando seu trabalho por hora estressante.

A maioria das professoras (90%) está há mais de vinte anos na profissão. Duas delas (18%) já se aposentaram e retornaram à carreira, há mais de cinco anos. Acreditamos que, com uma defasagem financeira e o surgimento das novas leis trabalhistas, as professoras são levadas a se aposentar mais tarde e/ou retornar ao trabalho por mais algum tempo. Encontramos aqui, alguns adjetivos postulados para o trabalho docente, tais como proletarização, profissionalização do magistério, enfim, dimensões que caracterizam o trabalho do professor (DIAS-DA-SILVA, 1998; PERRENOUD, 1993) que procura em seu retorno as salas de aula, uma maior fonte de renda para a família.

Aproximadamente sete (63%) dessas professoras trabalham em tempo parcial (meio período), especialmente em se tratando de professoras mais experientes e aposentadas. As demais professoras (34%), que trabalham em período integral em escolas públicas e privadas, são mais jovens e ainda estão

dispostas a uma jornada dupla de trabalho. O período integral, muitas vezes, impede com que tenham tempo livre para a formação continuada, figurando uma de suas condições limitantes (excesso de carga horária dentro da sala de aula e tempo para planejamento das atividades) para realizar atividades de auto-formação. Novamente encontramos um distanciamento com o que os documentos oficiais propõem com a realidade encontrada pelo professor. Os professores não recebem incentivos financeiros e nem de tempo para sua capacitação profissional, não havendo espaço para que evidenciem suas competências profissionais supervalorizadas nos projetos educacionais e pela escola claramente apresentado pelos documentos oficiais tais como Brasil (1999).

No segundo Sub-Eixo Temático “Prática Docente”, as professoras apontam como sendo seu papel profissional, nas séries iniciais do ensino fundamental, ensinar as crianças a ler e escrever (45%), atribuindo a esse fim a alfabetização. Também caracterizam como papel do professor, para esse nível de escolaridade, a transmissão de conteúdos (27%), sem especificar quais conteúdos são esses. Assim como pontua Tardif (2002) acreditamos que a transmissão de conhecimentos constituídos, amplos, mutáveis e provenientes da sua formação disciplinar e da prática profissional conceitualizam os saberes que serão transmitidos pelos professores. Porém as professoras se contradizem ao elencar a leitura e a escrita como sendo o saber mais importante a ser trabalhado com os alunos nesta etapa da educação de crianças. Pois os documentos oficiais, assim como as pesquisas educacionais apontam, todas as áreas educacionais devem ser apresentadas aos alunos com igual importância (CARRIJO, 1999; BRASIL, 1998).

A seguir, apresentamos uma série de trechos que elucidam bem a situação colocada acima.

Trecho 1

S [R] Vocês acham mesmo que o papel de vocês está principalmente em ler e escrever, só alfabetizar seus alunos? Como colegas de vocês, o que vocês acham?

P2 [R] Eu acho que é mesmo ler e escrever, principalmente a ler e escrever, com a progressão continuada. Porque tudo, tudo que ele vai viver daqui para frente mediante a vida que você tem, vai depender da leitura e da escrita. Eu tenho um exemplo que eu vivi e acho chocante. Havia um concurso da CESP, não me lembro bem. Eram quinhentas pessoas inscritas. Sabe o que mais me incomodava era eu ver uma pessoa pegar a prova e não conseguir ler o enunciado. Então a leitura e escrita, falaram que a gente banaliza a indisciplina, cultura, literatura, mas cai na leitura e escrita. Que eu acho que ó... vou mais longe, na minha opinião de professor, acho que é o mais importante, as quatro operações (subtração, adição, multiplicação e divisão) e a leitura e escrita. O resto... (faz sinal com as mãos de pouco importância).

P8 [R] Acho que o importante é ele entender o que leu. Porque alguns acabam de ler e você pergunta o que ele entendeu e ele não sabe explicar.

P2 [R] Mas isso é o mal... Ele não sabe.

S [R] Então não é só leitura.. Interpretação, reflexão... Bom por isso é importante a nossa conversa. Quando eu vejo só leitura e escrita, penso somente nestas dimensões ler e escrever.

P2 [R] É que a gente fala generalizando.

P8 [R] Porque o aluno é alfabetizado a partir do momento que ele lê e sabe contar aquilo que ele leu. Se ele não souber contar o que leu, só está vendo as linhas então. Ele está tendo uma leitura dali do jeito dele ler mas... ele não entendeu. Então ele não sabe responder uma questão, se você pergunta o que falou ou o que ele não falou, o que é isso dentro do texto mas ele não sabe responder.

S [R] Então a preocupação de vocês é maior?

P1, P2, P8 e P11 [R] É Lógico...

S [R] Vocês acham que alfabetizar é só ensinar a ler e escrever?

P2 [R] Só (afirmando com a cabeça).

P11 [R] O raciocínio lógico também.

P2 [R] Mas o raciocínio lógico querida, eu não acredito nisso. Eu fico possessa com esse negócio de raciocínio. Nossa, se você insistir vamos acabar brigando...

S [R] Vamos inverter, eu sei ler e escrever. Vamos inverter, fazendo o mesmo caminho. O fato de eu saber ler e escrever significa que estou alfabetizada?

P2 [R] Mas você não esta entendendo....

S [R] Estou sim... vamos lá...

P2 [R] Você esta caminhando para uma linha meio do mal para baixo.

S [R] Então me explica...

P2 [R] Você esta trabalhando, porque o raciocínio lógico dado concretamente.... O que a gente trabalha, a matemática concreta certo. Raciocínio lógico a todo o momento.... Paralelo a uma alfabetização mental.... de leitura e escrita.

S [R] Claro.

P2 [R] Se o garotinho lá vai por ensaio e erro? Ué...

S [R] Não ele não por ensaio e erro...

P8 [R] Ele não sabia contar...

P2 [R] Por que eu acho que como alfabetizadora, isso é estória para boi dormir... se o bichinho não souber que má é m com a ele vai para a aula, ele sofre com a situação. Sabe o que é isso, assumir a culpa.

P1 [R] O aluno que lê e escreve mas não interpreta, ele não está alfabetizado!

P2 [R] É isso que você quer chegar? Maravilha (ironicamente).

P1 [R] Mas ele está no caminho.

S [R] Eu acho até mais fácil o aluno que sabe ler e escrever conseguir raciocinar do que aquele que só sabe raciocinar, vai demorar à chegar. Claro, cada um tem seu ritmo.

P1 [R] É isso...

S [R] Quando a gente fala em alfabetizar, sempre pensamos em leitura e escrita a alfabetização não é só isso...

P2 [R] Ultimamente eu to achando que se o bichinho souber que o boi baba, ele vai chegar na carne bovina, e que o boizinho fica com a vaquinha vai dar bezerrinho. Já sou dessa linha... Sou bem... (querendo dizer que é bem realista).

[Todas dão risada].

S [R] Eu acho assim, que quando você tem a leitura e a escrita associada á informação, claro que você chega a resultados.

Episódio 2 – Data: 11 de outubro de 2005.

Podemos perceber no trecho apresentado que as professoras quando são questionadas, ficam nervosas e buscam dar respostas pouco fundamentadas e partem para as mais vagas e as vezes com tom de brincadeira ou ironia. Este fato é percebido quando explicitam a necessidade de refletir sobre suas idéias, fato que acaba gerando um desconforto entre as professoras que também buscam tons as vezes pejorativos e agressivos com o intuito de se fazerem ouvidas e finalizarem os questionamentos. Ainda argumentam que:

Trecho 1

P2 [R] Mas a gente trabalha isso. A nossa bronca é essa, porque a gente não tem uma linha. A gente não tem uma linha fechada, tanto é que eu não tenho nem método. Tanto é que a Sodré e o Caminho Suave são meus parceiros. Faço e a coordenação pula dessa altura (gesticula com as mãos).

S [R] O caminho suave é da minha época...

P2 [R] Maravilhosa, eu sou excelente em português graças a ela.

P1 [R] Tem gente que usa até hoje sabia?

S [R] É apostilado...

P2 [R] Eu procuro na escolha pedir ela todo o ano. Tanto que escola particular usa ainda.

S [R] Apostilado...

P2 [R] Maravilha me dê essa apostila que eu te dou um Machado de Assis. Sai tudo daqui José de Alencar, Machado de Assis (se referindo que com a apostila os alunos serão ótimos escritores e leitores).

P1 [R] Mas eles não querem isso... (se referindo ao estado).

P2 [R] Acha... porque uma linha fechada para a alfabetização não existe. Não existe isso. A gente não tem um método de alfabetização.

S [R] Eu penso assim, como professora da área das ciências, eu penso assim... O aluno, só o fato do aluno conhecer o a, e, ma, me... ele está alfabetizado? Vou além, o aluno que sabe escrever, que sabe ler, mas a alfabetização requer coisas mais amplas, como interpretação, como conhecer, além de ler e escrever, todas as operações matemáticas, o raciocínio lógico, interpretação... Vocês estão entendendo? Para mim alfabetização é uma coisa mais ampla.

Episódio 2 – Data: 11 de outubro de 2005.

Ainda neste Sub-Eixo, as professoras compreendem como sua função básica, a troca de experiências (9%) e a análise do aprendizado dos alunos, dentro das suas limitações (9%), que nos parece indicar que os professores atuam com base no diagnóstico e acompanhamento do nível de desenvolvimento intelectual de seus alunos. Essas respostas nos apontam que o Estado exerce uma grande pressão sobre a escola, cobrando somente a alfabetização, quando em suas avaliações recorrem a sistemas que privilegiam os conteúdos de leitura e escrita. Os conteúdos exigidos pelas provas do SAEB ou SARESP (realizado pelo Estado), geralmente avaliam a capacidade de leitura e escrita dos alunos. Conforme o trecho a seguir aponta.

Trecho 1

P1 [R] Tanto é que no SARESP agora eles vão cobrar de primeira e segunda série questões abertas de português e matemática. Questões abertas, na terceira em diante será de múltipla escolha, mas de primeira e segunda é de escrever.Como é que faz com o aluno que não sabe ler nem escrever.

P2 [R] Eu vou mais longe P1.

P11 [R] Não gosto nem de pensar...

P2 [R] Me dá desespero.

Episódio 2 – Data: 11 de outubro de 2005.

Com o exposto, podemos verificar que os professores não conseguem definir o seu papel ou função docente, que ao nosso ver concordamos com Gimeno Sacristán (1999) que postula que não pode referir-se somente ao domínio de técnicas (metodologias) e de conteúdos oriundos do espaço escolar. Tardif (2002) acrescenta que essa função não pode ser reduzida à transmissão de um único saber, mas saberes provenientes de sua formação e sua prática e não de tarefas e conteúdos impostos ao professor e aos alunos. Vale a pena ressaltar que o “saber”

para Tardif (2002) configura em um sentido amplo os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes do professor, chamados de saber, saber fazer e saber ser. Neste sentido, concordamos com o autor que considera papel do professor dominar, integrar e mobilizar esses saberes.

No episódio do Grupo de Trabalho, demonstrado abaixo, fica evidente que o professor ainda tem que viver a cultura do medo imposta pela sociedade e pelo Estado. Nesse trecho, identificamos muito claramente que do professor são cobradas muitas atribuições e que acaba não dando conta, tornando-se ou deixando-se rotular de incapaz de realizar as atividades que lhe foram atribuídas.

Trecho 1

P2 [R] Então, ontem, no nosso encontro, estávamos comentando... (e olhou para P1). Que eu acho que o professor tem que perder o medo de ter medo!! Porque aquela sombra [...] de que você tem que dar conta de tudo.... e dar atenção a tudo... e chega um PhD em qualquer coisa, e fala que você pode usar a teoria dele, que ele fez em um laboratório, você não arranca do aluno, e a incapacidade passa a ser sua.... Está sendo sua... Essa sensação de incapacidade é que me deixa muito mal...

Episódio 1 - Data: 27 de setembro de 2005.

Trecho 2

P6 [R] Professora, e quando a gente faz tudo isso aí e não quer nada. Se vê assim o que eu fiz...

S [R] Você acha que não faz nada? Você acha mesmo...

P6 [R] Eu faço... eu faço... eu faço. Retomo o que eu dei e eu acho que sou uma porcaria de professora.

P8 [R] É que nós só vemos retorno para uns alunos.

S [R] Nosso grande problema é... que nos colocaram muitas atribuições e nos assumimos isso... Se você me disse que existem uma professora que da conta de tudo isso, mais vida social, marido, casa...

P2 [R] Deve estar na Suíça esta professora...

S [R] Quando você diz que é uma porcaria de professora? Eu não acho...

P6 [R] Ai meu Deus ta gravando.... que vergonha...

S [R] Se você me mostrar essa professora...

P8 [R] Nada haver... que vida social... (referindo que não tem vida social).

S [R] Essa professora é a ideal... quando você diz que é uma porcaria de professora.. eu não acho... Vamos fechar... Porque eu digo... se você se frustra, você chegou, deu conta de tudo isso e chega e fala que é uma porcaria de professora porque chegou no final do dia e não fez nada... essa é você... professora. Você nunca vai dar conta de tudo ao mesmo tempo. Então o que você deve se propor como professora. Eu consigo ir até ali... dali em diante não depende mais de mim.. ë do outro... Você esta trabalhando com trinta pessoas que vem de contextos diferentes... não adianta...

P6 [R] Do chifre furado... (referindo-se que são terríveis).

S [R] Não adianta você me dizer mas professora, mas eu faço tudo, eles é que não querem... Você tem que chegar no final do dia com aquela sensação assim, eu fiz o que eu consegui e me propus. Estou realizada porque eu fiz quilo que eu gostaria de ter feito, e não depende de mim agora, depende do outro....

P6 [R] Acho que ninguém fica assim no final do dia...

P2 [R] Sabe qual é o problema dela, é o seguinte eu vejo que ela faz mas a cobrança vem no seguinte sentido, mas porque você não fez diferente, mas porque você não falou assim, mas porque você não baixou o tom de voz, mas porque você deu assim, você deu assado...

S [R] Então como eu posso fazer me explica? Me ajuda! Ter humildade em pedir ajuda...

[P6 faz sinal positivo com a cabeça].

S [R] Mas ela te explica como você deve fazer?

P2 [R] Não, mas é isso que eu falo para ela. Então cobre e peça para ela ficar aqui...

S [R] Me ajuda, peça ajuda...

P6 [R] Minha classe é terrível... mas eu cansei de pedir ajuda... (aflita). Mas eles sabem como é esta classe. Judiação, coitado de quem pegar esta terceira série....Vai dar dó, vai dar dó.

S [R] Eu acho sabe P6, que você deve ter a consciência de dever cumprido... é o que falta aos professores, dormir bem... Porque não vamos dar conta nunca dessas tarefas se não ficamos malucas.... Você esta entendendo.. os professores tem que saber que tem limites.

P1 [R] Eu acho que essa mania de comparar é que não é legal...

P6 [R] Até pais eles comparam... Nossa eu fico arrasada... Eles me põem lá embaixo. Eu começo a chorar... (aflita com os olhos cheios de lágrimas). Na primeira

reunião, eu fiz uma produçãozinha assim, onde a menina escreveu pescoço com dois s. Mas a senhora considerou pescoço assim professora, é com ç. Eu disse que era tanta coisa para corrigir que havia passado. E ele falou na frente de todo mundo. Fiquei arrasada, arrasada, arrasada... Eu já me desmantelo.... (desaba). Achar dois s, em pescoço, no meio de tanta folha que eu dou. Este bimestre, quem faz tudo tem cento e trinta e cinco folhas corrigidas. E nenhuma atividade igual a outra. E você pode pegar que não tem uma repetida, uma diferente da outra...

P2 [R] Vou no ditado, que ninguém chuta cachorro morto... Incomoda...

S [R] Acho que você tem que melhorar sua auto estima...

P8 [R] Lembra o que a psicóloga falou, eu anotei...Começar pelo auto-elogio...

S [R] Quantos pais reclamaram...

P6 [R] O caderno da filha dele é especial para corrigir... Falta uma virgula eu ponho, falta um acento eu coloco...

S [R] Quantos pais reclamaram de você na reunião?

P2 [R] Imagina ela é super competente...

S [R] Mas é isso que temos mania, dos quarenta na sala, se vinte vai bem, e vinte vai mal, nós nos preocupamos com quem...

P6 [R] Com os bons...

S [R] Não a gente sempre se preocupa com os maus alunos... Dos trinta e seis, onze não foram bem... Eu me considero má professora porque onze não foram bem...e os vinte e cinco... que foram.. você não se importa?

P8 [R] Bobeira da P6, ela é ótima professora.

S [R] O mesmo aconteceu na reunião, dos trinta e cinco um reclamou... ela considerou um que reclamou... dos trinta e cinco. Sou uma droga de professora por isso..

P6 [R] É o que vai pegar no pé... como ele pega no pé..

S [R] P8, neutraliza esse pai, neutraliza esse pai...

P6 [R] Tenho que pegar o ônibus...

[A maioria das professoras foram embora pois tinham que pegar ônibus].

P2 [R] O problema é cobrança.

P8 [R] Eu não posso falar nada..

P2 [R] Nossa a gente fica tão preocupada, essa consciência.

P8 [R] Eu tenho muita dó da P6, porque ela faz um trabalho maravilhoso... mas ela recebe muita critica... tem gente que pega no pé dela.

S [R] Bom obrigado viu meninas....

[Ao final do encontro P8 conta extra oficialmente os problemas de relacionamento entre P6 e a coordenação. Por isso P6 sofre retalhação na escola pela coordenação e pela direção].

Episódio 2 – Data: 11 de outubro de 2005.

Um dos maiores obstáculos na formação e atuação do professor estão nas funções atribuídas a eles que caberiam às famílias. A família e o estado atribuíram ao professor a educação de seus filhos e são cobrados dessas tarefas. Compreendemos o mal-estar do professor em acreditar e corroborar com a idéia que não consegue desempenhar as funções do ensino. Como se não bastasse, o Estado e a família parecem acompanhar de perto tais tarefas, sempre de olho no que o professor faz ou deixa de fazer. Criticar é fácil, quando não se está no contexto, ou seja, o professor não consegue se desvencilhar dessas tarefas impostas e fica amarrado à concepção de educação que a família e o Estado têm para a sociedade, que são bem diferentes das suas próprias concepções. Neste aspecto, Brandão (1999) postula que houve uma transferência de atribuições das tarefas dos professores, pois a mulher ao sair para trabalhar, faz com que seus filhos fiquem nas mãos do estado (escola), desviando as responsabilidades educativas oriundas da família, agora a cargo do professor na escola.

Trecho 1

S [R] Na minha opinião, vocês tem muitas atribuições.. ensinar a ler, escrever, transmitir conteúdo, ensinar higiene, sexualidade, dar informações, analisar a aprendizagem dentro dos limites dos alunos, ser orientador, troca de experiência...

P1 [R] Quando o pai bate na porta e diz, professora olha eu não sei o que fazer, faz o que a senhora quiser eu num sei mais o que fazer com ele...

S [R] Educar...

Episódio 2 – Data: 11 de outubro de 2005.

Dentre os dados apresentados, verificamos a grande necessidade do professor em interagir com os demais professores, para que assim não busque, sozinho (ensaio e erros), soluções e alternativas viáveis e frutíferas para o seu trabalho em sala de aula. Este fato fica evidente no discurso das professoras quando percebemos uma grande frustração com a falta de diálogo entre os professores da escola. Acreditamos que aqui está o maior desafio para a formação do professor, tanto inicial quanto continuada. Concordando com as idéias de Nóvoa (1997), consideramos que o diálogo entre os professores é fundamental para a consolidação da prática profissional docente. Neste sentido, a escola tem desvalorizado erroneamente esta troca de experiências, dificultando a socialização das experiências significativas geradas pelos professores e suas práticas. Sendo assim, os professores acabam reproduzindo esta falta de dialogo com seus alunos. Dialogar pode significar repensar e partilhar sua prática e transformar seus pensamentos em ações concretas (NÓVOA, 1997). Tardif (2002) define essas trocas como partilhar saberes advindos da experiência, tão importante quanto os demais saberes para a constituição do repertório de saberes por ele proposto.

Como pontuamos acima, o professor fica preso em subculturas e subgrupos, que o impede de compartilhar experiências. Parece que, além do processo de iniciação, o qual se criticou anteriormente, o professor deve aprender a duras penas com sua própria experiência, não havendo momentos de compartilhar e expor suas idéias e experiências (BRANDÃO, 2003).

O professor evidencia a encenação de um ritual de iniciação em que na maioria das vezes, não se consegue expor suas idéias. Sendo assim, as professoras (as experientes e novatas) acabam sendo doutrinadas a não aparecer, pois aquelas que “aparecem”, questionam e participam, são consideradas professoras-problemas. Para não fazer parte desse clã pejorativo, aprendem desde cedo a se calar.

Quanto ao ensino dos conteúdos de ciências, as professoras parecem planejar suas aulas sempre de acordo com a proposta dos PCNs (45%), que aparentemente se mostram uma ferramenta muito utilizada pelas professoras. Nesse aspecto, as professoras evidenciam que a escola, assim como a coordenadora pedagógica, dá plena liberdade na elaboração das atividades e/ou aulas que envolvam conteúdos de ciências. Como forma de padronizar o trabalho a ser desenvolvido na escola por todos as professoras, estas procuram se pautar nos temas propostos pelos PCNs, pois em um mesmo nível escolar, podemos encontrar mais de um professor em uma mesma escola.

No trecho a seguir, discursam sobre a forma como planejam suas aulas e seus projetos.

Trecho 1

S [R] Claro... Bom eu preciso entender um pouco sobre o que vocês responderam. Cinco de vocês falaram de acordo com o planejamento, ou seja, quando vocês falam *“dentro do planejamento global da escola”*..., eu preciso entender! Esse planejamento, como é feito aqui na escola? Bom o que eu conheço de planejamento é, aquele que você faz no começo do ano e depois não tem mais nenhum período do ano para você trabalhar neste planejamento... (a intenção aqui era que as professoras me dissessem como os temas eram divididos e definidos nos planejamentos e como eram trabalhados. Porém as professoras entenderam que era aquele documento feito somente uma vez no inicio do ano). Mesmo porque quem pede esse planejamento na escola, a coordenação ou os órgãos mais burocráticos, e é feito no início do ano. Bom, então no começo do ano é feito o planejamento de todas as atividades que serão trabalhadas no ano. É assim que vocês trabalham aqui? Ou vocês fazem um planejamento por semestre, ou vocês fazem o planejamento por bimestre? Como vocês fazem?

P2 [R] Bimestral...

P8 [R] Anual... É um no começo do ano.

P2 [R] Sim, mas é dividido por bimestre, entregue no início de março, abril, por ai....

S [R] Sim, mas é feito somente um planejamento no inicio do ano... Uma vez no ano, você define por bimestre o conteúdo que irá trabalhar no ano inteiro.

P2 [R] Sim, o conteúdo, por série, ciclo...

S [R] Todas fazem assim?

P1 [R] É, geralmente...

S [R] Vocês têm a possibilidade de mudar esse planejamento ou não?

P1 [R] Tem.... Acrescentar... O que está lá no quarto bimestre você pode trabalhar no primeiro, o que está no primeiro você pode trabalhar no terceiro... (Observamos somente uma mudança na ordem dos conteúdos).

S [R] Como vocês justificam isso?

P2 [R] Dependendo da resposta da sala.

P8 [R] Dependendo da necessidade da sala.

S [R] A direção e a coordenação não acham isso um absurdo...

P6 [R] Graças a Deus... nem podem...

P1 e P2 [R] Não acham não...

S [R] Vocês entregam o planejamento do jeito que eles querem e impresso. E vocês é que articulam como vai ser ministrado no ano todo.

P8 [R] Pode surgir agora uma situação que vai ser dado só em outubro, daí a gente muda e faz agora.

S [R] Porque não sabemos o que pode acontecer no ano. Não temos como prever.

P1 [R] Mesmo porque os projetos de ciências e geografia são entrelaçados... Igual o acontecimento da *Tsunami*... por exemplo, era um assunto do momento, tem que ser trabalhado naquele momento.

S [R] Outra questão, vocês fazem este planejamento juntas ou separadas?

P1 [R] Primeira com primeira, segunda com segunda, terceira com terceira...

(P2 Afirma com a cabeça)

S [R] Então não é todo mundo junto...

P1 [R] Não.... o projeto único, da salas.

P2 [R] Da escola é junto... no plano da escola, do plano gestão da escola...

P1 [R] Por exemplo, a escola tem o projeto água... Trabalha-se desde a primeira até a 8ª. Série.

S [R] Aqueles projetos que vocês falaram, e que dão problemas...

P1 [R] Então...

S [R] Você da 1ª série trabalha, estou dando exemplo, com o mesmo conteúdo da outra professora da 1ª série?

P1 [R] Não....

P2 [R] Trabalhamos os mesmos conteúdos, mas por exemplo, o números da matemática, ela ainda está no 120 e eu estou no 150. Daí ela tem que apertar o ritmo dela.

P8 [R] Não, você nunca vai encontrar numa mesma série uma mesma aula, nunca... Cada uma dá sua aula.

P2 [R] O conteúdo é básico e é o mesmo.

P1 [R] Às vezes você avança mais numa sala, avança mais do que outra, porque os alunos dão as respostas mais rápidas.

S [R] Somos diferentes não é... Mas eu digo assim, então vocês de uma mesma série se juntam para planejar mais ou menos as mesmas coisas, mas cada uma trabalha à sua maneira. Bom, vocês já me elucidaram esta questão... agora uma outra também importante, vocês conseguem trabalhar, dar seguimento, na segunda série o conteúdo... vindo da primeira ou são distintos ou você trabalha em outro enfoque...

P2 [R] (sinaliza negativamente com a cabeça) Eu vejo com ela... (aponta para P8) Acho que basicamente é tudo igual... entre aspas... (gesticula aspas) O que muda é o aprofundamento... quando ela vai trabalhar o *a* ou o *b* ou o alfabeto ou a própria gramática em si, de uma forma mais aprofundada. Mas há uma ligação. Nesta escola nunca tivemos problemas com isso, nesta escola não podemos dizer isso não é... Nós somos modelo.... (Todas fazem sinal positivo com a cabeça)

P1 [R] A gente trabalha juntas. Mesmo porque, no final do ano a gente tem que passar o perfil dos alunos, ela vai saber o que foi trabalhado com cada um.

S [R] E na 4ª para a 5ª série vocês sentem que há essa ruptura no trabalho ou não?

P2 [R] Também há... não há?

P8 [R] Não... eles pedem que passem o perfil dos alunos, que vão para a 5ª. É que nem a 5ª do ano passado, foi muito difícil. Foi uma classe acho que foi a mais difícil que eu já peguei até hoje. Foi muito difícil. É... em termos de disciplina, de

produção... foi uma classe bem difícil. Aí eles vierem me perguntar como eu fazia para dar aula para esses alunos.

S [R] Eram os mesmos alunos?

P8 [R] Era a mesma classe. Mas eu acho que os professores perderam um pouco o eixo sabe. Se eles eram difíceis na 4ª, eles pioraram na 5ª. Aí depois de uma reunião de pais, que teve um *"auê"* mais ou menos, agora parece que eles melhoraram, pois eles estavam impossíveis.

S [R] Acho importante, porque a questão do questionário ficou muito solta não é? É preciso entender esta questão do planejamento, como acontece, como se desenvolve, qual é a necessidade de vocês compreenderem o assunto que está planejando.

S [R] Outra questão importante a ressaltar, quando vocês fazem esse planejamento, com todos que estão envolvidos, legal.... Como professores, tudo o que vocês planejam vocês conseguem cumprir?

P8 [R] Nem sempre...

[P2 faz um gesto com a cabeça negativamente].

S [R] Nem sempre, quase sempre, ou dependendo da sala, dos acontecimentos do ano?

Episódio 2 – Data: 11 de outubro de 2005.

As dificuldades encontradas pelas professoras, para ministrar aulas com conteúdos de ciências, segundo elas próprias, estão nas atividades que envolvam experimentos (54%). Fica evidente que, quanto menos conhecimento a professora tiver sobre os conteúdos específicos, maior será a dificuldade em planejar e realizar atividades que abordam esses conteúdos. A falta de equipamentos e espaços específicos, para se realizar os experimentos e de livros didáticos que contenham experimentos voltados para esse nível de ensino dificulta o trabalho das professoras nessa área (CARVALHO & GIL PÉREZ, 2003).

O fato das ciências naturais compreenderem uma gama enorme de conteúdos e pelo desenvolvimento constante da área, 18% das professoras

considera difícil trabalhar com tais conteúdos. Nesse sentido, 27% delas ainda relatam que a maior dificuldade está em trabalhar temas relacionados à sexualidade, uma vez que, em se tratando de alunos tão jovens, a família não aceita que tais conteúdos sejam abordados nesse nível de escolaridade, mesmo que as pesquisas na área da saúde apontem que a vida sexual dos jovens se inicia cada vez mais cedo.

Todos esses questionamentos, apontados neste Eixo e Sub-Eixo Temático de Análise, levam-nos a um terceiro e último aspecto sobre os obstáculos na formação continuada dos professores para os conteúdos de ciências, apresentado no tópico a seguir.

6.1.3 EIXO TEMÁTICO 3 – Obstáculos para a formação continuada de professores para os conteúdos de ciências

SUB-EIXOS	Tópicos de análise Questionário
ET3.1 – Obstáculos Conceituais	**a) Teorias que embasam a prática: 11 professoras (100%)**
	• Sua própria experiência: 05 professoras (45%) • Telma Weiss: 04 professoras (36%) • Emília Ferreiro: 04 professoras (36%) • Piaget: 02 professoras (18%) • Não respondeu: 02 professoras (18%)
	b) Conteúdos de ciências que apresentam maior dificuldade: 11 professoras (100%)
	• Sexualidade: 07 professoras (63%) • Não respondeu: 04 professoras (36%)
	c) Fonte de informação e atualização: 11 professoras (100%)

	• Meios de comunicação: 11 professoras (100%) • Vídeos ou documentários: 07 professoras (63%) • Jornais ou revistas: 06 professoras (54%) • Material de pesquisa permanente (livros didáticos): 06 professoras (54%) • Internet: 04 professoras (36%) • Colegas de profissão: 02 professoras (18%)
SUB-EIXOS	**Tópicos de análise** **Questionário**
ET3.2 – Obstáculos Metodológicos	**a) Atividades práticas: 11 professoras (100%)**
	• Com base nos livros didáticos: 08 professoras (72%) • Não responderam: 03 professoras (27%)
	b) Recursos utilizados: 11 professoras (100%)
	• Não respondeu: 11 professoras (100%)
	c) Materiais utilizados: 11 professoras (100%)
	• Material dourado: 05 professoras (45%) • Não respondeu: 05 professoras (45%) • Jogos educativos: 01 professora (9%)

Com base nas respostas obtidas no questionário, foi proposto o terceiro e último Eixo Temático, que aborda “Obstáculos para a formação continuada de professores para os conteúdos de ciências”. Sobre o Sub-Eixo Temático, “Obstáculos Conceituais”, no primeiro tópico de análise “Teorias que embasam a prática”, as professoras consideram sua prática em sala de aula (45%), a principal teoria para o seu trabalho docente. Diferentemente do que é proposto por Tardif (2002), as professoras consideram que sua prática em sala de aula, fundamenta todo o seu trabalho docente. Desconsideram as teorias de ensino por apresentarem dificuldade em conhecer tais teorias e suas fundamentações, assim como a transposição dessas teorias para a sua prática em sala de aula.

Apesar de desconsiderarem as teorias, citam alguns autores, como “Telma Weiss” (36%) e Emília Ferreiro (36%), cujas teorias estariam sendo aproveitadas para as suas aulas de ciências. Porém, não acrescentam nenhuma informação sobre a teoria e seus principais pressupostos. No Grupo de Trabalho, relatam que

estão fazendo um curso na Diretoria de Ensino onde se veiculam as teorias desses autores e, portanto, colocam-nos no questionário. Um fato interessante ocorreu com uma das professoras, que citou "Piaget" (18%). Ao responder o questionário, a professora teria que citar esse autor, por estar "...*na moda o tal do construtivismo"*. Derivado da tendência interacionista, o construtivismo, que é caracterizado por Rosa (2000), procura demonstrar o papel central do sujeito na produção do saber. Sendo assim, as professoras possuem uma visão equivoca da filosofia, citando-a somente como algo que ouviu falar, mas que desconhecem. Duas das professoras (18%) optaram por não responder, ressaltando a dificuldade em compreender que, em suas aulas, lançam mão de algum referencial teórico.

Mesmo a única professora que ainda está cursando o Curso de Pedagogia, quando questionada sobre a forma como seus professores (do curso superior) trabalham as teorias, na faculdade, relata que tudo que é apresentado na academia é bem diferente da realidade que encontra na escola. É isso o que mostra o trecho a seguir, retirado do primeiro episódio do Grupo de Trabalho:

Trecho 1

P5 [R] É bem diferente não é! O que a gente estuda lá (se referindo à faculdade) é bem diferente daqui (se referindo à escola onde trabalha). As vezes até a gente pesa assim... nossa, eu estou sonhando... Porque a realidade é outra.

Episódio 1 - Data: 27 de setembro de 2005.

Essa é uma frase muito comum entre as professoras, por acreditarem que tudo que é posto de forma científica, na maioria das vezes, não corresponde à realidade das salas de aula. E é o que encontramos na maioria das escolas.

Sobre os conteúdos de ciências que as professoras encontram maior dificuldade em abordar, 63% consideram a sexualidade como o mais expressivo. Essa dificuldade foi observada principalmente com as professoras mais experientes, pois as mesmas apontam que não sabem elaborar nem planejar aulas sobre tal tema. Percebemos uma grande ansiedade, ao responderem essa questão, pois observamos ainda que há uma grande interferência da comunidade (família) sobre a escola, que, dependendo da forma como são tratados esses conteúdos, ameaçam as professoras sobre denúncias para instâncias superiores, como a Diretora da Escola (TALAMONI, 2007). Veja a seguir a fala das professoras:

Trecho 1

S [R]: Olha só... bom, mas é interessante que de repente.... meninas (chamando atenção). É interessante porque talvez esta professora de psicologia possa nos ajudar sobre aquelas discussões no levantamento que iniciamos no encontro passado, sobre o trabalho com sexualidade. Lembra que conversamos, era um assunto muito sério.... Surgiram alguns questionamentos, alguns posicionamentos... Já que ela virá, penso que pode haver algumas coisas que podem ser trabalhadas!

[P2 inicia um trabalho manual com a folha de papel que está na sua carteira].

[P1 está muito quieta hoje, está parecendo doente ou preocupada].

P1 [R]: Nossa eu não falei para ela.... (fazendo gesto negativo com a cabeça e olhando para P2).

P1 [R]: Problemas seríssimos... (enfatizando sua fala)

S [R]: Mas ela será convidada, podemos chamar...

P6[R]: Ela vai voltar novamente...

P8 [R]: Temos que convidar... ela é psicóloga de uma religião, eu a conheço durante muitos anos. Foi psicóloga da minha mãe também, e outra, ela trabalha de uma maneira muito gostosa...

S [R]: Ela tem uma visão muito diferente da nossa não é?

P8 [R]: Ah é muito bom... nossa. Todo mundo gostou.

S [R]: Sem contar que ela tem esta sensibilidade na área da psicologia.

P8 [R]: Ela ficou de ser convidada a vir novamente.

Episódio 2 – Data: 11 de outubro de 2005.

Assim como para Talamoni (2007), percebemos uma grande insegurança, por parte das professoras que preferem se calar sobre o assunto, fazendo de conta que nada acontece nessa fase escolar ou que as crianças, nessa idade, são assexuadas, deixando para os professores de ciências do ensino fundamental (de 5ª a 8ª séries) tal missão. Portanto, nas quatro primeiras séries, essas professoras preferem não abordar tais conteúdos, tratando os casos isoladamente e jogando a responsabilidade de apresentar tais conceitos somente a partir dos onze anos de idade, quando o aluno chega a quinta série.

O problema é que, até que atinja essa idade, o aluno acaba buscando informações por conta própria, através de seus colegas (que, na maioria das vezes, têm as mesmas idades, dúvidas e anseios) de forma imprópria e com conceitos errôneos. O professor precisa ter uma noção que vai além da anatomia e fisiologia humana, isto é, conhecimentos sobre a forma como a sexualidade pode ser trabalhada segundo a filosofia, sociologia, antropologia, psicologia, questões legais, podem ser trabalhados esses conteúdos.

Ainda sobre a questão apontada acima, 36% das professoras preferiram não responder, mas não pelo fato de não os classificarem como conteúdos de maior dificuldade, mas sim por ser difícil escolher um dentre tantos.

Todas as professoras apontam os meios de comunicação (100%) como fonte de informação e atualização, relacionada aos conteúdos de ciências, seguidos dos vídeos ou documentários (63%). A utilização de jornais ou revistas e material permanente de pesquisa, como livros didáticos, são citados, cada um, com (54%) da

respostas. A consulta aos colegas de profissão sobre o referido tema compreendem (18%) das respostas das professoras.

Percebemos, portando, que as professoras procuram sanar as dúvidas com os meios de comunicação e livros didáticos e pouco procuram os colegas de trabalho que ministram aulas de ciências na escola. Essa dificuldade de dialogar com os colegas, na própria escola, pode estar relacionada ao fato de as professoras não aceitarem que os professores das áreas de conteúdos específicos conhecem melhor os conteúdos. Mesmo sabendo disso, pedir ajuda ou tirar dúvidas, para muitas delas, seria admitir tais dificuldades e falta de conhecimento.

Um outro aspecto pode ter a ver com tipos de formação diferentes, ou seja, as professoras só se relacionam com outras do mesmo nível de trabalho docente, quando o fazem. Sendo assim, parecem não estabelecer vínculo e colaboração com os demais professores de 5ª a 8ª séries e muito menos com os professores do ensino médio, mesmo participando dos mesmos horários de HTPCs e das mesmas atividades propostas pela coordenadora pedagógica.

Quanto aos Obstáculos Metodológicos, que correspondem ao segundo Sub-Eixo Temático de Análise, as professoras relatam que 72% têm dificuldade em preparar e desenvolver atividades práticas. Do total, 27% delas preferiram não opinar.

Os recursos utilizados nas aulas de ciências não foram citados por nenhuma das professoras (100%), o que leva a concluir que estas encontram uma grande dificuldade em elencar tais recursos ou não usam nada de especial ou diferente para as suas aulas.

Os materiais mais empregados pelas professoras correspondem ao “Material Dourado”, utilizado nas aulas de matemática (45%) e jogos educativos (9%), nas aulas de letramento. Porém, 45% das professoras preferiram não opinar.

Diante dos vários eixos, sub-eixos e tópicos de análise apresentados e discutidos nesta pesquisa, foram elaboradas algumas considerações finais que serão disponibilizadas no tópico a seguir.

CONCLUSÃO

Neste momento, retomaremos algumas considerações que foram importantes para a sistematização deste trabalho. Vale lembrar que em sua introdução, foram enunciados os objetivos principais desta pesquisa e todo o percurso metodológico realizado. Visando atingir tais objetivos e fundamentada na pesquisa qualitativa, analisamos as respostas emitidas no questionário e falas de professores sobre suas práticas, na escola na qual estão inseridos.

Por considerar que a formação continuada é marcada por intensos debates educacionais e que muito ainda deve ser discutido, no primeiro capítulo, apresentamos alguns aprofundamentos sobre a formação dos professores no que tange à formação inicial e continuada. Consideramos importante compreender como a formação inicial interfere diretamente na formação continuada do professor.

O processo de profissionalização do professor foi amplamente questionado e discutido no segundo capítulo, assim como conceitos que nortearam a elaboração de um referencial voltado para o desenvolvimento profissional e a progressão da carreira docente. No terceiro capítulo, buscamos apresentar a prática do professor à luz dos saberes docentes provenientes da sua formação inicial e continuada. Dentro deste capitulo, procuramos discutir aspectos diretamente relacionados com a profissão docente, tais como a concepção do professor técnico e do professor reflexivo. Ainda neste capítulo, foram questionadas as dificuldades enfrentadas pelos professores no contexto educacional e na docência, tanto por professores iniciantes quanto aos mais experientes.

No quarto capítulo, fizemos uma breve apresentação sobre a formação continuada como um processo em constante desenvolvimento. Nesse sentido, o paradoxo vivido por profissionais da educação se torna constante quando discutimos os aspectos relacionados ao controle que o estado exerce sobre a profissão do professor, inviabilizando a sua autonomia profissional. Já, no quinto capítulo, foram relatados todo o percurso metodológico realizado durante o desenvolvimento de coleta de dados, no questionário e nos encontros denominados Grupos de Trabalho realizados com os participantes deste estudo, ou seja, professoras das séries iniciais do ensino fundamental público.

No que se refere à análise dos dados, procuramos, no sexto capítulo, apresentar os pressupostos teóricos da pesquisa qualitativa, utilizada nesta pesquisa para a elaboração dos instrumentos de coleta e análise dos dados obtidos. Neste capítulo, também delineamos o local em que a pesquisa foi realizada assim como os sujeitos participantes e os critérios para a sua escolha. Apresentamos também os critérios utilizados para a elaboração e escolha dos instrumentos para o desenvolvimento deste estudo, todos os procedimentos e obstáculos encontrados para o desenvolvimento das atividades propostas (Questionário, Grupo de Trabalho e Anotações de Campo) e os procedimentos utilizados para a transcrição dos dados.

Ainda no sexto capítulo, elucidamos uma proposta de apresentação e análise de dados fundamentados na análise de conteúdo, agrupando os dados em Eixos, Sub-Eixos e Tópicos de Análise.

A discussão e analise dos dados foram apresentados no sexto e último capítulo. Neste, os tópicos de análise foram constituídos segundo as respostas emitidas pelas professoras no questionário que abordam as dimensões sobre a

formação inicial e continuada que interferem na formação docente. Ainda neste capítulo, encontramos os aspectos relacionados com a prática profissional tais como: a profissão docente, sua pratica e o ensino de ciências. Os obstáculos encontrados pelas professoras para a formação continuada sobre os conteúdos de ciências, foram também analisados neste capítulo.

De modo geral, as idéias apresentadas pelas professoras lembram o que pontuamos nos capítulos anteriores, quando analisamos o seu trabalho, a sua formação inicial e continuada. Concluímos, portanto, que as professoras anseiam por uma formação continuada com qualidade, mas que o sistema educacional deve incentivá-las financeiramente, com tempo e espaço para a sua formação e desenvolvimento de seu trabalho.

Os dados revelaram que as professoras iniciaram sua profissão com o ensino técnico profissionalizante, o magistério e, na grande maioria das vezes, buscam melhores ganhos salariais com um diploma em nível de graduação que pode ser de pedagogia, ou licenciatura curta tais como em ciências, educação artística (hoje designada como “artes”) e Programa de Formação Continuada – PEC.

Uma outra questão que nos chamou atenção, neste estudo, relaciona-se com o *status* dado aos profissionais que tinham curso superior no passado, no qual eram premiados, saindo das salas de aula, atribuindo-lhes funções de coordenação, direção e supervisão. São professoras com mais de vinte anos no mercado, apresentando uma formação pautada nos moldes dos anos 80, ou seja, na concepção tradicionalista de ensino e aprendizagem.

Observamos, portanto, um grande saudosismo entre as professoras, que evidenciaram uma satisfação tanto financeira quanto motivacional maior em trabalhar com a docência no passado. Apresentaram uma formação superior defasada em conteúdos das áreas especificas, fato explicado pela demarcação do currículo antigo que foram cada vez mais prejudicados com a concentração de conteúdos. Os novos currículos pressupõem disciplinas de conteúdos específicos tais como metodologia do ensino de ciências, do ensino de história, enfim de todas as áreas cientificas.

A frustração, no princípio da carreira é evidenciada pelas professoras, primeiro pela educação pautada na racionalidade técnica na formação inicial e continuada e, posteriormente, acabam reproduzindo em sala de aula procedimentos metodológicos puramente transmissíveis.

As professoras deste estudo participam de forma imposta dos cursos oferecidos pelas secretarias e diretorias de ensino na área da leitura e da escrita. Sendo assim, as outras áreas ficam prejudicadas, contrariando as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que pontua a formação continuada em todas as áreas de conteúdo. Os professores vivem assim, uma grande dicotomia entre o que é previsto na LDBEN, pelo que é oferecido pelo próprio estado e pela forma de avaliação do sistema educacional brasileiro.

O grande avanço das ciências naturais apresenta-se-nos um outro fator relevante na formação continuada dos professores, pois não conseguem acompanhar tais avanços além de desempenhar várias atribuições a eles conferidas. Não se negam em participar de propostas de formação, desde que sejam apresentadas e desenvolvidas de forma consistente e com qualidade. Na

maioria das vezes, essas propostas são reduzidas a momentos coletivos (porém com atividades individualizadas). A hierarquia presente em seus membros e participantes prejudica os debates e discussões entre as professoras sobre os temas atuais em educação. Observamos que, geralmente, tratam-se de momentos em que a coordenadora repassa conceitos estudados em cursos que participa nas secretarias. A hierarquia presente nos formadores, neste caso, os coordenadores e sujeitos em formação (professores) desfavorece a presença de cursos de capacitação, reforça os mecanismos de controle e vigia do trabalho dos professores. Faltam aulas práticas e cursos de capacitação na área das ciências que visem às aulas em laboratórios e, geralmente, essas aulas primam experimentos e aulas de ciências, pautada nos livros didáticos escolhidos pelos próprios professores. Evidenciamos e presenciamos assim, a precariedade dos saberes da formação inicial e saberes experienciais do professor. As atividades propostas pelos livros didáticos, geralmente trazem nos enunciados as respostas dos problemas sugeridos, limitando os momentos de reflexão dos alunos, levando-os a um estado de empobrecimento intelectual sobre os conteúdos propostos.

As professoras participantes deste estudo, não conseguiram definir a graduação dos cursos que participavam nas diretorias. Na maioria das vezes, as secretarias não explicavam corretamente sobre a carga horária, certificação, conteúdo e avaliação desses cursos, enaltecendo a frustração, falta de diálogo entre as professoras, coordenadoras e direção e também entre as próprias professoras, não favorecendo as relações sociais coletivas no sistema escolar.

As professoras pontuam a necessidade de cursos propostos pelas secretarias de ensino em parceira com as universidades, com tempo de duração: um ano no

máximo, conferindo certificado, que seja ministrado uma vez na semana, com propostas de atividades baseadas na resolução de problemas pontuais e individuais.

Quanto as suas expectativas profissionais, mostraram-se preocupadas quanto a sua estabilidade no emprego (temem perder as aulas), com as novas leis trabalhistas. Geralmente voltam à docência, mesmo após a aposentadoria, como forma de complementar a renda familiar. A maioria trabalha em período parcial, mas algumas delas dobram sua carga semana de trabalho em instituições particulares ou municipais. Este fato prejudica e limita o aperfeiçoamento dos professores em cursos de formação continuada.

Atribuem como sua função, ensinar seus alunos a ler e escrever, ou seja, transmitir os conteúdos, sem especificar que conteúdos são esses. Quando questionadas, emitem respostas vagas, demonstrando nervosismo e ironia - pressão do estado sobre a escola nos sistemas de avaliação.

A família e o estado definem seu papel na escola, tornando-os incapazes de realizar as atividades que lhes são atribuídas. Imputam à escola, na figura do professor, educação de seus filhos e cobram todas as ações dos professores e do sistema escolar com críticas que pouco contribuem com o seu trabalho. O professor então aprende duramente com a experiência em sala de aula e no sistema escolar. Geralmente, não conseguem expor suas idéias e são doutrinados a não questionar e não participar ou aparecer com idéias revolucionárias ou inovadoras.

As aulas de ciências são pautadas nos livros didáticos e de acordo com os conteúdos propostos nos PCNs. Possuem liberdade para planejar suas aulas, porém mostram-se limitados – quanto menos conhecimento sobre os conteúdos, mais

dificuldade apresentam para formular atividades que envolvam experimentos em ciências. Salientam falta de equipamentos e materiais, experimentos que levem em consideração o nível de escolarização para as séries iniciais nos livros didáticos. Possuem dificuldade em trabalhar com conteúdos sobre sexualidade, no que tange ao planejamento, elaboração e aplicação de atividades práticas sobre o referido tema. A comunidade interfere na escolha dos conteúdos de ciências a ser ensinado, com ameaças e denuncias para o trabalho de sexualidade na escola, causando medo e constrangimento às professoras. Passam a delinear uma certa assexualidade nas crianças nesta fase escolar, mesmo que as pesquisas mostrem que a vida sexual inicia-se cada vez mais cedo. As professoras apresentam dificuldade até de discutir e relatar sobre sua própria sexualidade.

A teoria que embasa a prática na concepção dessas professoras esta pautada na sua experiência, pois citam alguns teóricos, mas não conseguem definir seus embasamentos e como são utilizadas, referindo-se a modismos educacionais.

Por se tratar de um número extenso de dados, com uma análise prévia, pode-se averiguar que todos estão voltados aos grandes Eixos Temáticos de Análise: Formação Docente, Prática Profissional e Obstáculos para a formação continuada de professores para os conteúdos de ciência, considerados igualmente de grande importância para a formação continuada desses professores e que surgiram no decorrer do processo reflexivo a que foram submetidos.

A sociedade que busca uma educação de qualidade, não poderá permanecer à margem das questões aqui colocadas. Os profissionais que nela atuam, devem considerar em sua carreira e em seu trabalho a construção de uma identidade que prime pela necessidade educacional do professor e, consequentemente, do aluno.

Assim, pontuamos a importância de projetos, programas e/ou propostas de formação continuada em todas as áreas de conteúdo, quando os professores possam refletir e repensar suas próprias práticas, com o intuito de reformular suas ações e o seu pensar em práticas pedagógicas mais inovadoras e motivadoras a seus alunos, sendo assim, o professor se mostra em constante transformação e formação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, C. P. & SASS, O. *Formação de professores e campos do conhecimento.* São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, Anna Rachel (org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva.* Londrina/BRA: Eduel, p.35-54, 2004.

ANDRADE, L.T. de. A escrita dos professores: textos em formação, professores em formação, formação em formação. *Revista Educação e Sociedade*, v.24, n.85, p.1297-1315, dez., 2003.

ANDRÉ, M.E.D. de. (Org.) *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores.* Campinas: Papirus, 2001.

_____ *Etnografia da prática escolar.* Campinas, Papirus, 1995.

BARBIER, R. *Pesquisa-ação na instituição educativa*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2000.

BOGDAN, R.C. & BIKLEN, S.K. *Investigação qualitativa em Educação:* uma introdução à teoria e aos métodos. Coimbra: Porto Editora LDA, 1994.

BORGES, C. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. *Educação & Sociedade*, ano XXII, n.74, p.59-76, abril, 2001.

BRANDÃO, J.E.A. A evolução do ensino superior brasileiro: uma abordagem histórica abreviada. In: MOREIRA, Daniel Augusto (Coord.) *Didática do Ensino Superior*: Técnicas e Tendências. São Paulo: Pioneira, p.03-62, 2003.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. *Resolução no. 196/97 sobre pesquisa envolvendo seres humanos.* Decreto no. 93.933, de 14 de fevereiro de 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. *Referenciais para a formação de professores.* Secretaria de Educação Fundamental. Brasília. A Secretaria, 1999.

CARR, W. & KEMMIS, S. *Teoría crítica de la ensenanza:* la investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona: Martinez Roca, 1988.

CARRASCOSA, J. Análise da formação continuada e permanente de professores de ciências ibero-americanos. In: MENEZES, L. C. *Formação continuada de professores de ciências no âmbito ibero-americano*. 2ed, Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo, SP: NUPES, 2001. p.07 - 44. (Coleção formação de professores).

CARRIJO, I.L.M. *Do professor "ideal(?)" de ciências ao professor possível.* Araraquara, SP: JM Editora, 1999.

CARVALHO, A.M.P. de. A pesquisa na sala de aula e a formação de professores. In: NARDI, R. (Org.). *A pesquisa em ensino de ciências no Brasil: alguns recortes.* São Paulo: Escrituras Editora, p.193-218, 2007. 470p.

_____. A inter-relação entre a Didática das Ciências e a Prática de Ensino. In: SELLES, S.E. & FERREIRA, M.S. (Orgs.). *Formação docente em Ciências:* memórias e práticas. Niterói: Eduff, p.117-135, 2003a.

_____ . *Formação continuada de professores:* uma releitura das áreas de conteúdo. São Paulo: Pioneira, 2003b.

CARVALHO, A.M.P. de. & GIL-PÉREZ, D. *Formação de professores de ciências: tendências e inovações.* 7ed. v.26, São Paulo: Cortez, 2003. p.120. (Coleção Questão da Nossa Época).

CAVACO, M.H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, Antônio (org). *Profissão Professor.* 2.ed. Porto: Editora Porto, p.155-191, 1999.

CICILLINI, G.A. História e memória da Prática de Ensino de Biologia: inovações e mudanças. In: SELLES, S.E. & FERREIRA, M.S. (Orgs.). *Formação docente em Ciências*: memórias e práticas. Niterói: Eduff, p.93-104, 2003.

CLEMENT, L. et al. Resolução de problemas no ensino de física baseado numa abordagem investigativa. In: MOREIRA, M.A. (org.) *Atas do IV Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*, CD-Rom, 2003.

CONTRERAS, J. *La autonomia del profesorado*. Madrid: Morata, 1997

CUNHA, M.I. da. A prática pedagógica do bom professor: influências na sua educação. Campinas/SP: UNICAMP, (Tese de Doutorado em Educação), 1988.

DIAS-DA-SILVA, M.H.G.F. O professor e seu desenvolvimento profissional: superando a concepção do algoz incompetente. *Cad. CEDES*, v.19, n.44, abril 1998.

DIAS, R. E. & LOPES, A.C. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. *Revista Educação e Sociedade*, v.24, n.85, p.1155-1177, dez., 2003.

ELLIOT, J. *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata, 1990.

ESTEVE, J.M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (org). *Profissão Professor*. 2.ed. Porto: Editora Porto, p.93-124, 1999.

FIORENTINI, D. et al. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, FIORENTINI, D. & PEREIRA, . *Cartografias do trabalho docente.* Campinas/SP: Mercado de Letras, p.105 a 134, 1998.

FORTEZA, M.S. *Grupo de Estudo: uma perspectiva de prática crítico-reflexiva na formação continuada de professores.* 196p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista. Bauru, 2003.

FREITAS, H.C.L. de. A formação dos profissionais da educação básica em nível superior: desafios para as Universidades, Faculdades/Centros de Educação. In: GARCIA, W.G. *Pedagogia Cidadã*, Cadernos de Formação: Módulo Introdutório. São Paulo: Editora da UNESP, p.09-26, 2002.

FULLAN, M. & HARGREAVES, A. (Org.) Teacher development and educacional change. Londres, The Falmer Press, 1992. apud GIOVANI, L.M*. Do professor informante ao professor parceiro: reflexões sobre o papel da universidade para o desenvolvimento profissional de professores e as mudanças na escola*. Cad. CEDES, v.19, n.44, Campinas, Abril, 1998.

GARCÍA, M.C. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Coord). *Os professores e a sua formação.* Lisboa: Dom Quixote, p.51-76, 1997.

GIL, A.C. *Como elaborar projetos de pesquisa.* 3ed. São Paulo: Atlas, 1991. 159p.

GIMENO SACRISTÁN, J. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org). *Profissão Professor*. 2.ed. Porto: Editora Porto, p.63-92, 1999.

GIOVANI, L.M*. Do professor informante ao professor parceiro: reflexões sobre o papel da universidade para o desenvolvimento profissional de professores e as mudanças na escola*. Cad. CEDES, v.19, n.44, Campinas, Abril 1998.

HEWTON, E. School focused staff development. London: Falmer Press, 1988. Apud GARCÍA, M.C. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Coord). *Os professores e a sua formação.* Lisboa: Dom Quixote, p.51-76, 1997.

LEITE, L.P. *A intervenção reflexiva como instrumento de formação continuada do educador:* um estudo em classe especial. 212p. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2003.

LOUSADA, E. Os Pequenos Grandes Impedimentos da Ação do Professor: entre tentativas e decepções. In: MACHADO, Anna Raquel (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva.* Londrina/BRA: Eduel, p.271-296, 2004.

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M.E.D. *Pesquisa em Educação:* Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPEU, 1986.

MALDANER, O.A. Situações de estudo no ensino médio: nova compreensão de educação básica. In: NARDI, R. (Org.). *A pesquisa em ensino de ciências no Brasil: alguns recortes.* São Paulo: Escrituras Editora, p.239-254, 2007. 470p..

MENEZES, L.C. Características convergentes no ensino de ciências nos países ibero-americanos e na formação de seus professores. In: MENEZES, L.C. *Formação continuada de professores de ciências no âmbito ibero-americano.* 2ed,

Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo, SP: NUPES, 2001. p.45-58. (Coleção formação de professores).

MACIEL, M.D. & GUAZZELLI, I.R.B. *Necessidades e dificuldades da formação docente: uma tentativa de análise e compreensão do processo.* ABRAPEC, Atas do V ENPEC, n.5, 2005.

MARIN, A.J. Com o olhar nos professores: desafios para o enfrentamento das realidades escolares. *Cad. CEDES*, v.19, n.44, Campinas, Abril de 1998.

NASCIMENTO, V.B. *Visões de ciência e ensino por investigação:* aspectos da história e filosofia da ciência, em busca de uma alfabetização científica*.* 123p. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

NÓVOA, A. (Coord). *Os professores e a sua formação.* Lisboa: Dom Quixote, 1997. p.93-114.

_____. *Profissão professor.* Porto: Porto Editora, 1991.

PACHECO, J.A.B. Formação de professores: teoria e práxis. 1ed. Braga/Portugal: APPACDM, 1995. 206p.

PAQUAY, L.; PERRENOUD, P.; ALTET, M. & CHARLIER, E. (Org.) *Formando professores profissionais:* Quais estratégias? Quais competências? Trad. Fátima Murad e Eunice Gruman, 2.ed., Porto Alegre: Artmed , 2001.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord). *Os professores e a sua formação.* Lisboa: Dom Quixote, p.93-114, 1997.

PERRENOUD, P. *A prática reflexiva no ofício de professor:* profissionalização e razão pedagógica. Trad. Cláudia Schilling, Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação.* Lisboa, Dom Quixote, 1993.

PIMENTA, S.G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S.G. & GHEDIN, E. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 3ed. São Paulo: Cortez, p.17-52, 2005. 224p.

_____. Para uma re-significação da didática - ciências da educação, pedagogia e didática: uma revisão conceitual e uma síntese provisória. In: PIMENTA, S.G. (Org.). *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal.* 2ed. São Paulo: Cortez, p.11-76, 2000.

PORLÁN, R. & RIVEIRO, A. El conocimiento de los profesores: una proposta formativa en el área de ciencias. 1ed. *Investigacion y Enseñanza*, Sevilla/España, júlio, 1998. p.213.

RABONI, P.C. de A. “O marido era o culpado”: sobre o uso de atividades práticas nas séries iniciais. ABRAPEC. *Atas do V ENPEC*, n.5, 2005.

RICHADSON, R.J. (Org.) *Pesquisa social.* São Paulo: Atlas, 1985.

RODRIGUES, A. & ESTEVES, M. *A análise das necessidades na formação de professores.* Porto/Portugal: Porto Editora, 1993. (Ciências da Educação, n.7).

ROSA, M.I.P. *Investigação e ensino:* articulações e possibilidades na formação de professores de ciências. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004. 184p. (Coleção Educação e química).

SAUJAT, F. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In: MACHADO, Anna Raquel (org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva.* Londrina/BRA: Eduel, p.3-34, 2004.

SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações.* São Paulo: Cortez, 1991.

SCHÖN, D. *Educando o profissional reflexivo:* um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOUZA, M.F.A.; ENS, R.T. & FILIPAK, S.T. Diretrizes curriculares para a formação de professores. In: EYNG, A. M. & ENS, Romilda Teodora; JUNQUEIRA, S. R. A. (Coord.) *O tempo e o espaço na educação:* a formação do professor. Curitiba: Champagnat, p.135-146, 2003.

TALAMONI, A.C.B. *Corpo, ciência e educação: representações do corpo junto a jovens estudantes e seus professores.* 180p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista. Bauru, 2007.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 5.ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C, & LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, v.4, p.215-234, 1991.

TERRAZZAN, E.A. Inovação escolar e pesquisa sobre formação de professores. In: NARDI, R. (Org.). *A pesquisa em ensino de ciências no Brasil: alguns recortes.* São Paulo: Escrituras Editora, p.143-192, 2007. 470p.

TERRAZZAN, E.A.; LUNARDI, G. & HERNANDES, C.L. O uso de experimentos na elaboração de módulos didáticos por professores do GTPF/NEC. In: MOREIRA, M.A. (org.) *Atas do IV Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*, CD-Rom, 2003.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 10ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2000.

TINHOCO, S.C. *A reflexão crítica na prática do professor pesquisador.* 118p. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2005.

TRIVIÑOS, A.N.S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais:* a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

ZAINKO, M.A.S. Dos saberes às competências: construindo um novo processo de formação. *Revista Diálogo Educacional*, v.3, n.5, p.29-48 jan./abril, 2002.

ZEICHNER, K.M. Novos caminhos para o *practicum*: uma perspective para os anos 90. In: In: NÓVOA, A. (Coord). *Os professores e a sua formação.* Lisboa: Dom Quixote, p. 115-138, 1997.

_____. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas.* Lisboa: Educa, 1993.

ANEXO 4

1 – ATIVIDADE – APRESENTAÇÃO DO ROTEIRO DE ATIVIDADES E APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO

Uma vez definido o grupo de professoras e a escola interessada na pesquisa, inicialmente realizamos o contato com a Diretoria de Ensino, para a aprovação da realização do projeto, na escola. Esse contato permitiu utilizar o espaço escolar como centro das atividades desenvolvidas no projeto, possibilitando o desenvolvimento de uma proposta de formação continuada para os professores na escola escolhida.

De posse da autorização da Diretoria de Ensino, retornamos à escola, procurando esclarecer as etapas do projeto, bem como fazer um levantamento do perfil profissional dos participantes do estudo. Vale informar, ainda, que todos os procedimentos oficiais para a realização da pesquisa (ofícios e autorizações) foram tomados de acordo com os critérios metodológicos adotados nesta investigação.

Como um primeiro instrumento de coleta de dados, organizamos um questionário composto por questões abertas, aplicado aos professores/sujeitos.

A pesquisa foi desenvolvida no local e com sujeitos que não tinham familiaridade com a pesquisadora, portanto, para a coleta de dados, procuramos empregar técnicas que contemplassem o objeto a ser investigado, ou seja, a visão dos professores sobre sua própria prática. Optamos primeiramente pelo questionário, a fim de se obter de forma rápida e válida os dados que formam o perfil dos profissionais que constituíam o Grupo de Trabalho para as atividades propostas.

A escolha do questionário possibilitou à pesquisa obter os dados iniciais, para que assim fossem definidas as etapas e as atividades a serem desenvolvidas durante todo o processo de intervenção.

A pesquisadora fora apresentada às professoras/sujeitos pouco antes (uma semana) do dia marcado para iniciar a coleta de dados da pesquisa, fazendo com que o relacionamento e a confiança entre ambos fossem algo ainda a ser conquistado, durante todo o transcorrer da experiência. Consideramos que o uso desse instrumento permitiu que as professoras se sentissem mais seguras para expor suas idéias, sem medo de possíveis avaliações.

O primeiro encontro com as professoras foi usado pela pesquisadora para fazer a apresentação dos objetivos e instrumentos necessários na fase de coleta de dados, em uma proposta de formação continuada, assim como a aplicação do questionário inicial.

ANEXO 5

2 - ATIVIDADE – DISCUSSÃO DO QUESTIONÁRIO SUGERIDO NO PRIMEIRO ENCONTRO (2º encontro)

EPISÓDIO 1

Optou-se em enumerar os professores participantes da pesquisa com o intuito de preservar sua identidade, seguindo os preceitos éticos do CNE.

A forma como os dados serão apresentados se restringe a somente a transcrição das falas e análise de comportamento de todos os envolvidos na pesquisa, assim como nas atividades propostas. Serão levadas em consideração todas as expressões verbais e não verbais (tais como expressão facial, entonação de voz, silêncio) apresentadas pelas professoras e analisadas pela pesquisadora/participante do estudo.

As falas, bem como os gestos serão relatadas no ato da sua ação, conforme as atividades do Grupo de Trabalho forem se desenvolvendo. Cabe ressaltar que para a análise dos dados, realizou-se uma seleção dos episódios mais importantes que retratam com fidelidade os momentos analisados.

Data: 27 de setembro de 2005

Participantes: 11 professoras

Duração: 2 horas

Identificação: S: pesquisadora

P1 a P11: professoras/sujeitos da pesquisa.

T: todas ao mesmo tempo

Descrição da Atividade: Sentadas em semi-círculo, nas carteiras que os estudantes utilizam na sala de aula, foi proposto às professoras que fizessem uma complementação, crítica ou comentário sobre as questões que foram abordadas no questionário empregue no primeiro encontro. Este momento foi utilizado para que as professoras acrescentassem alguma informação, ou tirassem dúvidas a respeito das questões colocadas no questionário que se prontificaram em responder no primeiro encontro. O primeiro encontro foi proposto para que as professoras respondessem o questionário e para que a pesquisadora pudesse evidenciar os objetivos da pesquisa, e esse momento não foi filmado. Porém todas as demais atividades foram gravadas em sessões de vídeo-gravação, e foram transcritas na sua íntegra pela pesquisadora.

O segundo encontro foi iniciado com o levantamento das respostas emitidas pelas professoras para que pudessem iniciar as discussões pretendidas. Esta atividade também foi utilizada para que pudessem sugerir outras atividades e ou encaminhamentos que as professoras e pesquisadora julgassem importantes para o bom desenvolvimento das atividades e o bom relacionamento entre todos os envolvidos na pesquisa.

Este encontro se inicia com um breve retrospecto feito pela pesquisadora sobre as atividades que seriam desenvolvidas no decorrer dos encontros, bem como qual o objetivo da atividade inicialmente proposta.

(1) S: E então(..) Boa tarde... como passaram desde a semana passada?

(2) T: Bem...

(3) S: Bem, em conversa inicial com a coordenadora de vocês, acredito que.... uma proposta de trabalho para a formação continuada, o próprio nome diz.... deve ser contínuo. Uma proposta com discussão, com informação.... tem que ser contínuo. É uma oportunidade que temos de, como vocês comentaram no questionário, trazer a faculdade até a escola. Ou melhor.... levar a escola até a faculdade.

(4) P1 e P2: ....Até a escola (disseram junto com a pesquisadora).

(5) P1 e P3: ....Levar a escola até lá (disseram junto com a pesquisadora).

(6) P1: (neste momento P1 olha para P2 em sinal de afirmação ou de concordar com o que foi dito).

(7) S: Quem de vocês está fazendo faculdade, mesmo???

(8) P5: (Levanta o braço direito).

(9) S: Você acha que os professores da sua faculdade conhecem a realidade que você trabalha?

(10) P5: ...é bem diferente não é!!! O que a gente estuda lá é bem diferente daqui (se referindo a escola onde trabalha). As vezes até a gente pensa assim.... nossa... eu estou sonhando... por que a realidade é outra.

(11) S: Então podemos dizer que temos duas situações, a ideal e a real? O ideal ta lá (referindo a faculdade) e o real está aqui (referindo a escola)!

(12) P5: É... o real está aqui (confirma com a cabeça em sinal de positivo).

(13) S: Onde vocês querem estar.... no real ou no ideal?

(14) P5: No real... mas no ideal também....

(15) S: Pois é no real, mas com situações ideais...

(16) S: Isso sugere temas para se discutir... como qual é a classe a que nós professores pertencemos? Porque estamos aqui? Porque queremos estar aqui ... no grupo e professores? O que vocês querem com os alunos de vocês? Que alunos vocês querem formar? Não é! Qual é a responsabilidade vocês enquanto grupo de professores, dentro da sala de aula, na escola... Porque muito é cobrado e pouco é dado. Então se nós professores não nos mobilizarmos....

(17) P2: Então, ontem no nosso encontro estávamos comentando... (e olhou para P1). Que eu acho que o professor tem que perder o medo de ter medo!! Porque aquela sombra (...) de que você tem que dar conta de tudo.... e dar atenção a tudo... e chega um PHD em qualquer coisa, e fala que coce pode usar a teoria dele, que ele fez em um laboratório, você não arranca do aluno, e a incapacidade passa a ser sua.... Ta sendo sua... Essa sensação de incapacidade é que me deixa muito mal...

(18) S: Vou fazer uma analogia.... toda vez que entrava em uma escola, me sentia frustrada porque sempre quis oferecer mais oportunidade aos alunos e eles na maioria das vezes pouco quiseram receber!! Hoje então gostaria de escutá-las, mas hoje vocês não irão escrever! Sou de falar muito não é???

(19) P5: Professor é assim mesmo... é normal!

(20) (houve um clima de descontração)

(21) S: Agora eu trouxe as respostas dos questionários. Mas não assim com o nome de quem respondeu.,.. mas só com as respostas que vocês deram para as questões, sem citar nomes... sem certo ou errado!!!! É só para dar a noção do que pensam os seus pares.... Gostaria que vocês completassem e que pensassem em algumas coisas que ficaram faltando. Gostaria que vocês fossem pensando e conversando a respeito....ok? Preferia ter feito uma entrevista mas... tem gente que não quer aparecer....

(22) P8: Mas eu não gosto de aparecer... não ... mais eu não gosto....

(23) P2: Depende de uma coisa... de acordo com o que você ta fazendo... é que nós temos uma frustração... Em todos esses anos que você viu nesse perfil do trabalho, quando vamos em um curso não se pode trocar idéias.... Em HTPC não se trocar idéia... O que eu acho que nem... o que a gente faz... de porta em porta... (sinalizando que troca idéia com a colega no corredor da escola). Quando eu trabalhava com ela (e aponta para P1) eu trocava idéia com ela... Essa necessidade de falar... essa chance de falar... Hoje ficou muito correndo....

(24) P1: Um curso que nos fizemos juntas (e apontou para P2), eu e ela. Inclusive nós fomos convidadas a se retirar do curso várias vezes...

(25) S: Que curso?

(26) P2: Letra e vida.

(27) S: Aliás foi o curso mais citado. E pelo que percebi é bem longo...

(28) P2: Mas não é bem sobre as expectativas desse curso...

(29) P5: Eu estou terminando... mas meu pai do céu...

(30) S: Tem duração de quanto tempo?

(31) P5: Um ano e meio.

(32) S: Mas é um curso do quê? Pós-Graduação. Formação, curso....

(33) P2: É um curso de Pós-Graduação, mas deixando em negrito não é P1 (e olha para P1) que você consegue arrancar água de pedra!!! Não é?

(34) S: Escuta... tem certificado?

(35) P2 e P9: Até agora num vimos nada...

(36) P5: Até agora nada... mas a nossa coordenadora vai dar um jeito não é...

(37) S: Quem fez?

(38) P2: Eu, ela (aponta para P1) e a P6 e P11(e aponta para ambas com o indicador).

(39) S: E ponto? Conta ponto?

(40) P6 e P2: Até agora nada... (afirmam negativamente com a cabeça).

(41) P6: Nem coquetel que me falaram que tinha.... No coquetel nós vamos comer salgadinho frio... e coca quente é daqui de casa (fala com sotaque nordestina).

(42) Houve um momento de descontração... e risada no grupo da forma como ela se colocou... mas esta não se sentiu envergonhada e continuou...

(43) P5: A minha coordenadora nem me avisou...

(44) P6: Aluguei roupa, arrumei o cabelo para não ter nada...

(45) P5: A nossa esperança é que na hora que formar a outra turma, é que suba nosso ponto. Essa é nossa esperança... Ninguém deu certeza... só comentaram...

(46) P2: É a rádio pião...

(47) P6: Gente surrupiaram o (no sentido de surrupiaram) dinheiro nosso ... é "sarrafaram"...

(48) S: É um curso pago?

(49) P6: Era pago... "sarrafaram" minha filha....

(50) P5: A gente ganha o combustível...

(51) P6: Dinheiro nosso virou mingau.... foi levado embora minha filha...

(52) P2: A gente ganha R$4.00 (quatro reais) de passe que você ganha, mas eu não uso...

(53) P2: Não, são coisas que mantém a dúvida. É que nós... nós aqui...(aponta P1) principalmente, entrou no curso da SENP, com a moça da SENP.

(54) P1: Não eu não fiquei.... Eu simplesmente fui me colocar numa situação e tinha uma pessoa estranha na sala que eu não sabia quem era. E era a própria a ? (citam o nome da coordenadora da SENP) que nem, esperou eu concluir ... E que estava com um pé atrás comigo e com ela (e aponta para P2) e já falaram aquelas duas... Bom ela deu pau em mim... (fez gesto de paulada). Eu disse espere ai, em primeiro lugar eu sou P1, trabalho em tal escola, professora... e quem é você?

(55) P2: Aí ela arrepiou...

(56) P1: Falei desse jeito... Ah... eu sou ?... Muito prazer...

(57) P2: Porque é assim mesmo no estado!

(58) P1: Em primeiro lugar você nem me deixou concluir o que eu estava dizendo. Em segundo lugar nós todos trabalhamos com crianças, somos todos adultos e eu vou falar o que eu penso!

(59) P6: Vou falar o quê???

(60) P1: Vou falar o que eu penso! Aí eu falei....

(61) S: Porque é aquilo que você falou....

(62) S: Teve avaliação no curso?

(63) P2: Não... Inclusive a prova era assim... se você respondesse algo que não batesse tinha que ser refeita.... Isso. Eu não tenho medo de falar, tal... não é? (e aponta para a colega da sala P6)

(64) P6: É...

(65) P2: As respostas não eram de acordo com as metas do curso... aí eles (se referindo á Diretoria de Ensino) orientavam para mudar e responder igual...

(66) P6: Não queriam saber sua opinião pessoal. Tem que ser o be-à- ba.

(67) P2: O que chamou a atenção de um trabalho aqui... foi exatamente o que falei pra você, porque nós temos uma pé atrás (referindo a secretaria de ensino e a possibilidade de desenvolver um trabalho na escola). A primeira coisa que nos levou a concordar com você, porque não foi algo imposto, e sim algo sugerido, não é isso?

(68) S: Se não, não funciona... Funciona? Sabemos que não funciona...

(69) P2: A gente sabe que teve respeito!

(70) S: Vocês como professoras sabem... quando colocam para seus alunos o que vocês querem que eles façam.. eles fazem exatamente o vocês querem?

(71) P1: Difícil...

(72) S: Penso assim... só para dar uma resposta sobre o assunto que iniciamos... Como não tenho contato com a Diretoria, ou seja, sei nomes e conheço as pessoas, mas não me envolvo profissionalmente e nem pessoalmente com elas... Acho muito arriscado vocês participarem de um curso ou de alguma atividade seja ela qual for, sem saber qual o objetivo do curso, para que se destina, o que se espera, e quais os frutos que poderão colher posteriormente com eles.... Nós aqui já definimos algumas diretrizes....

(73) P5: Mas eles (a Diretoria) não pensam assim.... Esse curso (referindo ao Letra e Vida), para mim por exemplo, só serviu para adquirir conhecimento mesmo!! Porque há mais de quinze anos não dou aula pra primeira série, só para a terceira e quarta. E agora o curso só esta trabalhando primeira e segunda série, alfabetização... Então eu estou assim.... sofrendo mais eu estou aprendendo entendeu? Para mim esta sendo válido nesse ponto.

(74) P8: Mas as crianças da primeira série já esta sendo alfabetizada não é no pré?

(75) P5: É sim... mas não, as atividades são aplicadas lá, de primeira e segunda ... eu olha..... nunca mais viu! (se referindo que jamais participará de um curso deste moldes na D.E.).

(76) P6: Eu dou um dedo meu aqui... (e bate a mão na mesa se exaltando) se alguém que fez Letra e Vida está aplicando aqui!!!!

(77) P5: É que a gente ta adquirindo conhecimento!

(78) P6: Só adquirindo conhecimento mesmo!!!

(79) P2: Você ta adquirindo uma tese... uma teoria dada por seja lá quem... que nunca entrou numa sala de alfabetização. Eu tenho... porque o que você não tem de primeira série.. eu tenho só de primeira série. Eu tenho uns quinze anos de primeira série,eu

peguei quinze anos só de primeira série (e enfatiza bem) e não tem nada a ver!! É uma coisa que é jogada na sua cabeça. Não tem explicação!

(80) S: Vocês foram convidadas a fazer o curso?

(81) P2: Não. Nós fomos obrigadas a fazer, mas agora nós ACTs (forma como são chamadas as professoras não concursadas no estado) fazíamos se quiséssemos fazer.

(82) S: Quantas horas têm o curso?

(83) P2: 180.

(84) P8: 280.

(85) S: Não sei se caracteriza as horas necessárias para um curso de especialização.

É uma das questões que vamos discutir aqui... Vocês sabem o que significa Pós-Graduação?

(Observa-se um silêncio entre as professoras).

A pesquisadora faz uma pequena explanação sobre os níveis de Graduação e Pós-Graduação vigentes na educação brasileira.

(86) S: Vocês devem ficar espertas quanto ao nível de Pós que vocês participam... A quantidade de horas é que define o curso.

(87) P6: Faz um ano que já terminei um... e nunca me mandaram o diploma! Fiz de sexta à sábado, inteirinho...

(88) S: Como chamava o curso?

(89) P6: É..... Gestão Escolar... Eu fiz pelo CIPEX.

(90) S: É... Geralmente são cursos de especialização.

(91) P6: E eu fiz pelo CIPEX (querendo confirmar que seu curso tem validade). Esta carimbado. Eu ... Pelo diploma só para poder registrar tive que pagar R$420,00 (quatrocentos e vinte reais). Todo mundo pagou isso.

(92) S: Nossa! (espantada pelo preço)

(93) P2: Nossa!

(94) P6: Para eu poder receber o diploma...

(95) S: Era particular o curso?

(96) P6: Era, mas todo mundo pagou isso! E agora meu curso de Pedagogia daqui de Santa Cruz não tem um carimbo devido a uma nova mudança que teve na legislação de 96. Quem não tem esse carimbo vai ter que pagar R$300,00 (trezentos reais) e fazer estágio de quatro meses. Eu só vou pagar R$300,00 (trezentos reais) porque eu fiz em 82, quando fiz pedagogia! Como eu fiz pedagogia, fiz habilitação e supervisão, eu tenho que pagar R$900,00 (novecentos reais).

(97) S: Você tem que ver se entra na lei antiga!

(98) P6: Então entro, mas só que tem o estágio. Mas para pagar e ter aquele carimbo da Unesp, não é só eu não.... todas as pessoas de Bauru e região que fizeram faculdade até 96 vai pagar só o carimbo. Depois disso vai pagar o carimbo e mais quatro meses de estágio.

(99) S: Por isso é muito importante escolher onde fazer o curso, porque é muito dinheiro investido.

(100) P6: E na faculdade de Santa Cruz é caro sim... Eu não paguei muito porque precisava de aluno.

(101) P2: Vocês tem que tomar muito cuidado com essa Pós, se vai contar ponto no estado?

(102) P6: Mas eu não fiz para contar... por que na minha cidade (referindo-se a Santa Cruz) quanto mais título você tem, mais você ganha, 5% (cinco), 7% (sete), 8% (oito), então...

(103) S: Plano de carreira...

(104) P6: Eu fiz só para contar pontuação só.... Eu fui até no Rio Grande do Sul, fazer o curso. Então quanto mais você tem na municipal (se referindo atividades que são consideradas na escola municipal), mais ponto você ganha.

Neste momento bateu o sinal da escola para a saída dos alunos do período vespertino. A sala onde estávamos reunidas era exatamente ao lado do portão de saída da escola e era utilizada pela coordenadora de ensino para as reuniões de HTPCs, por esse motivo utilizamos a mesma sala.

Estávamos utilizando o horário do HTPC daquele dia, que estava se encerrando naquele momento. Mesmo porque o barulho era tanto que seria impossível continuarmos a atividade. Encerramos então esse encontro, (ou fomos obrigados a encerrar) despedindo das professoras e agradecendo a presença de todas confirmando o próximo encontro que seria daqui a quinze dias.

ANEXO 6

3 - ATIVIDADE – 3º ENCONTRO

EPISÓDIO 2

Data: 11 de outubro de 2005

Participantes: 11 professoras

Duração: 2 horas

Identificação: S: pesquisadora

P1 a P11: professoras/sujeitos da pesquisa.

T: todas ao mesmo tempo

Descrição da Atividade: Sentadas em semi-círculo, nas carteiras que os estudantes utilizam na sala de aula, foi proposto às professoras que continuássemos a análise e reflexão sobre as respostas emitidas pelo questionário a discutir as principais respostas emitidas no questionário preenchido no primeiro encontro.

As professoras puderam explicitar as reflexões realizadas mediante ao primeiro e segundo encontro e também elucidar algumas dúvidas a respeito das atividades propostas. Todas as atividades foram gravadas e transcritas a seguir.

O terceiro encontro foi iniciado com uma síntese do primeiro e segundo encontro elaborada pela pesquisadora para que as discussões fossem iniciadas.

A pesquisadora, iniciou as atividades do grupo de trabalho, realizando uma síntese sobre as atividades do encontro anterior.

Uma breve descrição do local dos encontros. Podemos perceber que a sala de aula utilizada, fica com as janelas viradas para a rua, onde têm-se um grande tráfego de veículos, incluindo ônibus, é no mesmo local onde os alunos esperam os ônibus escolares, sentados no muro baixo olhando os seus professores em semi-circulo, sendo assim os professores se sentem em uma vitrine.

Uma outra coisa importante, é que em alguns momentos as professoras eram visitadas pelo coordenador, que entrava na sala para entregar papéis, dar avisos, enfim verificar o que estava acontecendo.

Neste encontro, as professoras estavam muito agitadas, e percebemos que outros surgiram, diferente daqueles que estavam presentes desde o primeiro dia haviam participado da atividade inicial (responderam o questionário e fizeram a reflexão das questões). As professoras estava dispersas e queriam falar das suas dificuldades, das suas angustias, das suas vidas, como se todo o problema que vivenciam na escola se justificam nas mazelas das dificuldades de trabalho, na falta de estrutura e apoio da própria escola.

Neste encontro, continuei a trabalhar com as professoras que estavam desde o primeiro dia, e os demais, foram recebidos, porém, pouco puderam participar das discussões por não estarem por dentro do que estava sendo proposto.

Como a coordenadora ficou trabalhando com o restante dos professores que não quiseram participar deste trabalho, o que ficou claro, é que por conta das várias atividades que devem desempenhar na escola, pediu para que os professores se juntassem com os demais com o intuito de justificar sua ausência no trabalho nos HTPCs. Os professores vinham sem compromisso, ficavam separados dos demais e analisando e avaliando as respostas e as atividades propostas sem o

comprometimento com a pesquisa. Isto no meu ponto de vista atrapalhou o desempenho do trabalho do grupo, pois as professores já não se sentiam a vontade com a presença dos demais, ainda mais se tratando de professores do ensino fundamental de 5 a 8 séries. Existe um certo ranço entre esses professores, pois os mesmos possuem categorias de trabalho diferente. Na antiguidade era classificado como PBII, assegurando que os mesmos faziam um curso de graduação para terem esta titulação. Os professores PBI eram aqueles que possuíam curso técnico profissionalizante, e tinham gratificações diferentes.

Em se tratando de professores com muito tempo de trabalho, continuamos a perceber este ranço. Percebemos, um certo distanciamento entre as professoras do mesmo nível de ensino e um distanciamento ainda maior com do nível posterior.

Como já mencionei anteriormente, esta escola se trata de uma escola de pré à 8º série do ensino fundamental. Onde o que divide um nível do outro são blocos ou pavilhões de salas de aula. Ainda possui uma escola de recurso, onde são colocados os alunos considerados “especiais”. Transcrição das falas do encontro 3.

(1) S: Olá meninas, tudo bem? Como passaram a semana?

(2) P6: Professora você quer pipoca? Comprei um monte para dar para os moleques no dia das crianças amanhã.

(3) S: Obrigado, depois eu pego pode ser? (Neste momento, a pesquisadora estava terminando de colocar os painéis com as respostas emitidas no questionário na lousa para que iniciássemos a reflexão das mesmas). P11 chega na sala e se senta ao lado de P6 (P1 inicia uma conversa paralela com S).

(4) P1: Você vai vir aqui na quarta feira assistir minha aula?

(5) S: Que dia você acha melhor?

(6) P1: Melhor você vir na quarta feira, porque os alunos não tem aula de educação física e nem educação artística!

(7) S: Pode ser, não vamos mudar seus horários por causa das nossas atividades!

(8) S: Vamos lá meninas... Olha só.... (as professoras estavam muito dispersas)

(9) S: Olha só, na semana passada começamos a olhar as respostas que vocês deram no questionário, ou seja, quais foram as respostas emitidas no questionário.

(10) S: Continuando.... olha só, continuando.... (com ênfase na fala para que todas pudessem prestar atenção na fala de S).

(11) S: Lembra que nós falamos assim... nós paramos sobre a discussão dos cursos de Pós-Graduação. Onde nós paramos! Que vocês devem prestar atenção se o curso tem característica de pós-graduação ou não. Se ele não tiver uma quantidade x de horas, se não estiver inscrito no MEC como Pós-Graduação, vocês pagaram e não vão receber nada... Nós entramos então na questão se lá na D.E. aquele curso Letra e Vida entraria como um curso de Pós-Graduação? Eu disse que duvido um pouco pela quantidade de horas. Mas vocês tiveram uma discussãozinha, lembram, com a coordenadora do curso... O que isso iria valer para vocês em termos de contratação!... Curso de especialização, curso de extensão, curso de pós-graduação.... ou que tipo de pontuação isso traria pra vocês. A nossa colega, como chama mesmo aquela colega que senta do seu lado mesmo?

(12) P6, P1, P2 e P8: Silvana!

(13) S: Ela disse que está participando! Disse, eu estou! Acho que ela é a única que está participando agora do Letra e Vida não é?

(14) P6: Eu também estou...

(15) S: Ah é você também está. Então ela disse que iria dar uma olhada, para ver como acontecia, etc... Bom gente, eu acho muito difícil vocês participarem de alguma coisa, principalmente sem saber como o curso vai se desenvolver e o que vai proporcionar a vocês.

(16) P11: Ninguém fala nada sobre o curso, e ninguém procurou saber nada! Há uma grande pressão em cima da gente. Eles mandam a gente fazer e a gente faz. Nós temos que procurar nos informar. Nós professores temos que fazer pressão em cima deles também. A informação é essa (apontando para P2).

(17) P2: Eu? (apontando para si mesma com cara de espanto)

(18) P11: Sim, você!

(19) P2: Eu cara pálida?

(20) P11: Sim cara pálida (P6 gargalha em tom de deboche).

(21) S: Vocês professores devem procurar os seus interesses de vocês!

(22) P6: Fizeram a gente de palhaça!

(23) S: Vocês já terminaram, agora começar uma segunda turma sem saber....

(24) P11: Já estão na terceira...

(25) S: Nossa já na terceira.... Só para começarmos a questionar e entrar neste campo então.... Começamos a questionar esta situação, sobre a pós-graduação... e tivemos estas respostas. Fiquei sabendo via rodoviária... (apontando para P6 que cai na gargalhada). Encontrei ela (aponta para P6) na rodoviária e ficamos conversando...

(26) S: E vocês também tiveram a presença de uma professora de psicologia... Não... para conversar com vocês...

(27) P8: Foi só uma palestra

(28) S: Foi só uma palestra e ela não vem mais?

(29) P8: Ela será convidada para vir de novo.

(30) P6: Ah, mas não tem nada haver com este negócio aí.

(31) P11: Você vai fazer? (pergunta para P6).

(32) P6: Vou fazer sim...

(33) S: Mas vai ter que pagar...

(34) S: Vocês tem que pagar pela palestra?

(35) P6: Não... é o concurso de sexta feira. E vai encerrar a inscrição e eu to sem dinheiro, porque tem uma colega que está me devendo dinheiro e eu vou comprar umas coisas para ela abater na inscrição. Eu vou fazer e ela vai pagar... (dando risada).

(36) [P11 conversa com P8 sobre o concurso].

(37) [P6 olha para P5 e cai na gargalhada].

(38) S: Vai ser sexta agora?

(39) P6: A inscrição... Ela vai pagar para mim, depois eu pago ela. Estou dura.

(40) S: Olha só... bom, mas é interessante que de repente.... meninas (chamando atenção). É interessante porque talvez esta professora de psicologia possa nos ajudar sobre aquelas discussões no levantamento que iniciamos no encontro passado, sobre o trabalho com sexualidade. Lembra que conversamos, era um assunto muito sério.... Surgiram alguns questionamentos, alguns posicionamentos... Já que ela virá, penso que pode haver algumas coisas que podem ser trabalhadas!

(41) [P2 inicia um trabalho manual com a folha de papel que está na sua carteira].

(42) [P1 está muito quieta hoje, está parecendo doente ou preocupada].

(43) P1: Nossa eu não falei para ela.... (fazendo gesto negativo com a cabeça e olhando para P2).

(44) P1: Problemas seríssimos... (enfatizando sua fala)

(45) S: Mas ela será convidada, podemos chamar...

(46) P6: Ela vai voltar novamente...

(47) P8: Temos que convidar... ela é psicóloga de uma religião, eu a conheço durante muitos anos. Foi psicóloga da minha mãe também, e outra, ela trabalha de uma maneira muito gostosa...

(48) S: Ela tem uma visão muito diferente da nossa não é?

(49) P8: Ah é muito bom... nossa. Todo mundo gostou.

(50) S: Sem contar que ela tem esta sensibilidade na área da psicologia.

(51) P8: Ela ficou de ser convidada a vir novamente.

(52) P6: Então o próximo perfil vai ser o meu! Já avisei, o próximo vai ser o meu!

(53) P6: Ela vê o perfil das pessoas... pelas dobrinhas da mão, pela mão, fisionomia...

(54) S: Ah e ela ainda é advinha?

(55) P2: Estava falando que... quem tem barriguinha, não tem amor... (fez cara de quem só estava falando o que ouviu). Estou vendendo o peixe do jeito que me passaram, não vai falar lá para a outra (se referindo à coordenadora) que já entendeu um monte de coisa...

(56) P6: Eu ó... (apontando e murchando sua barriga).

(57) S: Ela não faz o perfil do professor por uma entrevista ou levantamento da vida do professor, mas sim pelas características físicas?

(58) P6: É, é...

(59) P6: Os seios, ela tem uma definição para isso, para quem tem barriga... Ela tem uma definição do por que... Quando ela começou a falar de barriga, eu ó... murchei minha barriga... (todas dão risada) Nossa ela olhou para mim, daí todos olharam para mim... e eu automaticamente fiquei murchinha.

(60) P2: Ela tem desamor... é uma pessoa que não ama... (se referindo a P6).

(61) P6: Nossa e hoje eu amei tanto... (cai na risada). Não, olha, vou falar para você viu... valeu a pena.

(62) S: Nossa, me passam o nome dessa psicóloga... (em tom de descontração).

(63) P6: Ela pegou a mão de uma professora daqui que bem tímida sabe, sem conhecer. Pegou e foi falando, as coisas para essa professora. Ela disse “eu posso falar o que você precisa melhorar?”. Daí a professora disse, claro que pode. E daí eu não assisti o resto.

(64) S: Mas ela fala o que você é e o que precisa melhorar?

(65) (P1, P2 e P8 Conversam paralelamente sobre essa psicóloga)

(66) P6: Diz que aquela pessoa que tem o sorriso dez para as duas, é muito realizada, muito feliz. Mas aquela que tem o sorriso vinte para as quatro, assim (e faz gestos com a mão e com a boca), carrancuda.

(67) P2: Onde ela atende?

(68) P6: No consultório dela, eu tenho o endereço.

(69) S: Ela dá atendimento?

(70) P6: Em consultório particular.

(71) P8: Ela foi psicóloga da minha mãe.

(72) S: E o que você achou?

(73) P8: Ela ajudou bastante, porque minha mãe já estava com o alzahimer bem avançado, não estava adiantando nada, esquecia tudo...

(74) S: É uma doença que avança não é?

(75) P8: Como a gente não tinha mais tempo de ficar levando minha mãe, eu não tinha tempo, minha filha não tinha tempo, então foi ficando difícil e nós paramos.

(76) S: Pensei que ela tivesse vindo aqui fazer um levantamento do perfil do professor?

(77) P8: Não, foi da pessoa.

(78) P6: Da pessoa, do professor não. E ela pegou a mão de uma professora, que eu me lembro assim (mostrando a mão) e ela já falou muita coisa olhando os dedos colocando eles para trás.

(79) S: Em que ela se baseia, na psicologia.... na (...) (pensou um pouco) parapsicologia.

(80) P6: Sei lá.... Ela falava e nem olhava na cara de ninguém.

(81) [P2 gesticula em sinal negativo, como se ela não acreditasse no que foi colocado].

(82) [P1 faz alongamento]

(83) P2: Eu não acredito em nada disso. Eu seria uma pessoa ideal para fazer isso. Porque eu não acredito, eu sou muito cética.

(84) S: Você não acredita na parapsicologia ou na psicologia?

(85) P2: Eu não acredito na paro, psi, na co, em nenhuma das psicologias. De repente, não é, quem sabe? Então é difícil não é.

(86) S: Venham e confiram não é?

(87) S: Bom meninas, então só voltando aqui para fechar esta parte, para a gente fazer a filmagem da aula, para trazer para as discussões as aulas filmadas.

(88) P1: Você vai mostrar a minha aula para elas? (E aponta para as colegas).

(89) P2: A chiquérrima... (dando risada)

(90) P1: Vocês sabem que se me criticarem, eu vou sair na porrada (e enfatiza batendo na carteira com força).

(91) P2: Olha, eu fiquei vermelha....

(92) S: Bom eu acho que você pode, você pode, se surpreender com você mesma trabalhando?!

(93) P1: Será?

(94) S: Você pode se surpreender, receber elogios.... tudo é possível?

(95) P1: Vamos ver!

(96) S: Eu não vou mostrar toda a filmagem. Não teremos tempo para tudo, pois são cinqüenta minutos e não temos todo este tempo. Vou separar alguns episódios que considerar mais relevante para nossas discussões, fazer um recorte e trazer para o grupo analisar. Nós duas vamos separar este recorte. Tudo que eu for mostrar para suas colegas do grupo, será antes dirigido a você (apontando para P1) que me dará o aval para mostrar. Vai ser bem rápido.

(97) [P1 Faz gesto de aprovação para as demais colegas].

(98) S: Então olha só, uma das questões que nós abordamos no questionário foi como vocês escolhem os conteúdos de ciências. Quais foram as respostas que mais apareceram? Em cima do PCN.... Ou seja, os PCNs sugerem uma diversidade de temas... Não é conteúdo, são temas....

(99) P1: E também de acordo com o projeto da escola...

(100) S: Isso, dentro do projeto... E dentro desses temas vocês “rebolam”... (todas dão risadas). Quem foi que disse rebola?

(101) P1: Fui eu... (levantando o dedo indicador).

(102) S: Rebolam para dar o conteúdo...

(103) P1: Você vai ver eu rebolar... Você vai ver eu rebolar...

(104) S: Imaginei você rebolando.... por isso guardei essa resposta.

(105) P2: Ela leu mesmo as respostas...

(106) S: Claro... Bom eu preciso entender um pouco sobre o que vocês responderam. Cinco de vocês falaram de acordo com o planejamento, ou seja, quando vocês falam *“dentro do planejamento global da escola”*..., eu preciso entender! Esse planejamento, como é feito aqui na escola? Bom o que eu conheço de planejamento é, aquele que você faz no começo do ano e depois não tem mais nenhum período do ano para você trabalhar neste planejamento... (a intenção aqui era que as professoras me dissessem como os temas eram divididos e definidos nos planejamentos e como eram trabalhados. Porém as professoras entenderam que era aquele documento feito somente uma vez no inicio do ano). Mesmo porque quem pede esse planejamento na escola, a coordenação ou os órgãos mais burocráticos, e é feito no início do ano. Bom, então no começo do ano é feito o planejamento de todas as atividades que serão trabalhadas no ano. É assim que vocês trabalham aqui? Ou vocês fazem um planejamento por semestre, ou vocês fazem o planejamento por bimestre? Como vocês fazem?

(107) P2: Bimestral...

(108) P8: Anual... É um no começo do ano.

(109) P2: Sim, mas é dividido por bimestre, entregue no início de março, abril, por ai....

(110) S: Sim, mas é feito somente um planejamento no inicio do ano... Uma vez no ano, você define por bimestre o conteúdo que irá trabalhar no ano inteiro.

(111) P2: Sim, o conteúdo, por série, ciclo...

(112) S: Todas fazem assim?

(113) P1: É, geralmente...

(114) S: Vocês têm a possibilidade de mudar esse planejamento ou não?

(115) P1: Tem.... Acrescentar... O que está lá no quarto bimestre você pode trabalhar no primeiro, o que está no primeiro você pode trabalhar no terceiro... (Observamos somente uma mudança na ordem dos conteúdos).

(116) S: Como vocês justificam isso?

(117) P2: Dependendo da resposta da sala.

(118) P8: Dependendo da necessidade da sala.

(119) S: A direção e a coordenação não acham isso um absurdo...

(120) P6: Graças a Deus... nem podem...

(121) P1 e P2: Não acham não...

(122) S: Vocês entregam o planejamento do jeito que eles querem e impresso. E vocês é que articulam como vai ser ministrado no ano todo.

(123) P8: Pode surgir agora uma situação que vai ser dado só em outubro, daí a gente muda e faz agora.

(124) S: Porque não sabemos o que pode acontecer no ano. Não temos como prever.

(125) P1: Mesmo porque os projetos de ciências e geografia são entrelaçados... Igual o acontecimento da *Tsunami*... por exemplo, era um assunto do momento, tem que ser trabalhado naquele momento.

(126) S: Outra questão, vocês fazem este planejamento juntas ou separadas?

(127) P1: Primeira com primeira, segunda com segunda, terceira com terceira...

(128) (P2 Afirma com a cabeça)

(129) S: Então não é todo mundo junto...

(130) P1: Não.... o projeto único, da salas.

(131) P2: Da escola é junto... no plano da escola, do plano gestão da escola...

(132) P1: Por exemplo, a escola tem o projeto água... Trabalha-se desde a primeira até a 8ª. Série.

(133) S: Aqueles projetos que vocês falaram, e que dão problemas...

(134) P1: Então...

(135) S: Você da 1ª série trabalha, estou dando exemplo, com o mesmo conteúdo da outra professora da 1ª série?

(136) P1: Não....

(137) P2: Trabalhamos os mesmos conteúdos, mas por exemplo, o números da matemática, ela ainda está no 120 e eu estou no 150. Daí ela tem que apertar o ritmo dela.

(138) P8: Não, você nunca vai encontrar numa mesma série uma mesma aula, nunca... Cada uma dá sua aula.

(139) P2: O conteúdo é básico e é o mesmo.

(140) P1: Às vezes você avança mais numa sala, avança mais do que outra, porque os alunos dão as respostas mais rápidas.

(141) S: Somos diferentes não é... Mas eu digo assim, então vocês de uma mesma série se juntam para planejar mais ou menos as mesmas coisas, mas cada uma trabalha à sua maneira. Bom, vocês já me elucidaram esta questão... agora uma outra também importante, vocês conseguem trabalhar, dar seguimento, na segunda série o conteúdo... vindo da primeira ou são distintos ou você trabalha em outro enfoque...

(142) P2: (sinaliza negativamente com a cabeça) Eu vejo com ela... (aponta para P8) Acho que basicamente é tudo igual... entre aspas... (gesticula aspas) O que muda é o aprofundamento... quando ela vai trabalhar o *a* ou o *b* ou o alfabeto ou a própria gramática em si, de uma forma mais aprofundada. Mas há uma ligação. Nesta escola nunca tivemos problemas com isso, nesta escola não podemos dizer isso não é... Nós somos modelo.... (Todas fazem sinal positivo com a cabeça)

(143) P1: A gente trabalha junto. Mesmo porque, no final do ano a gente tem que passar o perfil dos alunos, ela vai saber o que foi trabalhado com cada um.

(144) S: E na 4ª para a 5ª série vocês sentem que há essa ruptura no trabalho ou não?

(145) P2: Também há... não há?

(146) P8: Não... eles pedem que passem o perfil dos alunos, que vão para a 5ª. É que nem a 5ª do ano passado, foi muito difícil. Foi uma classe acho que foi a mais difícil que eu já peguei até hoje. Foi muito difícil. É... em termos de disciplina, de produção... foi uma classe bem difícil. Aí eles vierem me perguntar como eu fazia para dar aula para esses alunos.

(147) S: Eram os mesmos alunos?

(148) P8: Era a mesma classe. Mas eu acho que os professores perderam um pouco o eixo sabe. Se eles eram difíceis na 4ª, eles pioraram na 5ª. Aí depois de uma reunião de pais, que teve um *"auê"* mais ou menos, agora parece que eles melhoraram, pois eles estavam impossíveis.

(149) S: Acho importante, porque a questão do questionário ficou muito solta não é? É preciso entender esta questão do planejamento, como acontece, como se desenvolve, qual é a necessidade de vocês compreenderem o assunto que está planejando.

(150) S: Outra questão importante a ressaltar, quando vocês fazem esse planejamento, com todos que estão envolvidos, legal.... Como professores, tudo o que vocês planejam vocês conseguem cumprir?

(151) P8: Nem sempre...

(152) [P2 faz um gesto com a cabeça negativamente].

(153) S: Nem sempre, quase sempre, ou dependendo da sala, dos acontecimentos do ano?

(154) P2: Minha maior reclamação agora que falaria até para o supervisor. Eu acho... (e segura o braço de P8). É aquela coisa jogada, tudo bem que planejamos, acho justo, maravilhoso! Mas só que agora no meio do caminho surgem projetos, como “higiene bucal”, “Airton Senna”. E vem assim, correndo! Então eles interrompem o nosso trabalho.

(155) P8: E outra, de ontem para hoje!

(156) P2: Isso também, que você tem que fazer correndo.

(157) P8: Na terça feira falam e na quinta tem que entregar. E deixa de fazer tudo que você havia planejado, assunto em andamento que temos que parar.

(158) P1: Jogam na sua mão e bummmm (faz gesto com as mãos como se fosse bomba caindo).

(159) S: Existem projetos que são propostos desde o inicio do ano, e outros que aparecem no meio do caminho, que caem como pára-quedas, é isso?

(160) P2: Sim, muitos, muitos.

(161) S: E vocês são obrigadas a desenvolver?

(162) P2: Somos (em tom de afirmação). Praticamente.

(163) P6: Não é uma obrigação.

(164) P2: Não é uma obrigação? (perguntando para P8).

(165) P8: (Faz sinal com a cabeça que sim).

(166) S: Aberto ou ela exige.

(167) P1: As vezes eu não faço. Eu falo que não faço e não tem quem me faça a fazer.

(168) P2: Não é aberto não, eles exigem.

(169) P2: A gente as vezes não faz e é rebelde. Mas se você for submissa, você tem que fazer.

(170) P1: É.

(171) S: Qual a justificativa de desenvolver este projeto?

(172) P1: Porque a delegacia pede (é enfática em sua resposta).

(173) P2: Não tem justificativa (risada).

(174) S: Por que?

(175) P1: Porque sim, ninguém explica!

(176) P2: Não entendo. Isso que é duro. Eles te mostram um ofício. To mentindo?

(177) P8: É verdade!

(178) P2: O ofício está lá... assina que você fica ciente que você leu o ofício. Os detalhes são meio jogados, tipo, tamanho, número de folhas, assunto e tal. Aquele do “Airton Senna”, foi assim!

(179) S: eles querem este projeto no papel, principalmente no papel.

(180) P2: Quer um exemplo de que esses projetos têm interesses políticos? Quer um exemplo claríssimo de interesse político? Esse Projeto do “Airton Senna”. Eles vem com uma historinha para boi dormir, de um cara que era rico, que conseguiu o primeiro kart, como se isso fosse alguma dificuldade, aos quatro anos. Eles pediram para que

as crianças de primeira e segunda séries fizessem uma carta idealizando que tudo você pode, porque o Airton Senna conseguiu, mais ou menos isso.

(181) P1: Para justificar a escola da família.

(182) P2: Exatamente, onde eu queria chegar.

(183) S: Será só isso?

(184) P2: A Fundação Airton Senna, mantém a escola da família. Ela dá dinheiro, o que é pior.

(185) P1: Então eles querem mostrar serviço (se referindo ao estado).

(186) P2: Este projeto eu me neguei a fazer.

(187) P6: Eu também não fiz.

(188) S: Vocês não têm como se reunir quando chegar um projeto desse e discutir com a coordenação...

(189) P2 e P8: Não dá tempo...

(190) P2: Não dá, sinceramente não dá tempo.

(191) P8: Elas dão dois dias para fazer de prazo.

(192) P2: Não é o HTPC que é jogado aqui? A gente fala, reclama, e daí qual é a saída? Não tem saída. Como eu vou trabalhar com a primeira série alfabetizando?

(193) S: Temos que pensar, elaborar, dialogar.

(194) P2: Mas não dá tempo.

(195) P8: É um processo demorado, com regras, que a gente pode fazer e devagar. Mas do jeito que é não dá tempo, para gente passar pelas etapas do procedimento para chegar onde eles querem.

(196) S: Na universidade também para adquirimos dinheiro, temos que montar esses projetos para que o dinheiro possa vir para os projetos. (Bateu o sinal de saída dos alunos).

(197) P2: Aqui é para justificar o dinheiro que eles já receberam. Nós justificamos para eles.

(198) S: Quando o secretário da educação diz que ele tem números de que as crianças estão indo para a escola, que estão sendo alfabetizadas. Ele tem números. Números são uma coisa, crianças são outra coisa. Quando você faz uma pesquisa, por exemplo na região noroeste, o repórter mostra uma coisa, através de números. Vocês estão aqui, vocês sabem o que esta acontecendo. Quando eles falam que existem milhões de crianças indo para a escola, milhões de crianças que não repetem mais. Isso é número, e não é o real. Quando você mostra o real, eles justificam dizendo que acontece de forma pontual em algumas escolas e nunca no país inteiro. Mentira, eles sabem que acontece, então o que tem aqui, quando vocês mostram os projetos, vocês estão apresentando as estatísticas. O que eles querem!!

(199) P2: Estatística melhor do que Santos que eliminou a progressão continuada! Foi feito um teste de alfabetização, que chamou de reavaliação do aprendizado. Simplesmente oito mil analfabetos. E isto eu to falando de primeira a quarta série. Se reavaliado a idéia de progressão continuada ela não existe.

(200) S: Bom, diante disso, qual é a realidade de vocês? Daí eu digo, nós sabemos trabalhar com projetos? Somos forçados a fazer o que vem da secretaria, e nem sabemos se foi a contento. Quem aqui fez o projeto do Airton Senna?

(201) P8: Eu fiz.

(202) S: Você fez e mandou para a diretoria. E qual foi a devolutiva, a noticia que você recebeu?

(203) P8: Nenhuma.

(204) S: Ou seja, vocês são cobrados pelos projetos que não recebem a resposta do que fizeram. Daí eu volto a perguntar, não está na hora de vocês começarem a cobrar as respostas. Olha eu fiz o projeto e vocês gostaram deste projeto? Como foi? O que eu posso melhorar neste projeto?

(205) P2: A coordenação diz que não tem resposta. Então fica, não tem resposta, não tenho resposta, não dou resposta.

(206) S: Não tenho e não dou a resposta.

(207) P6: É como esse Letra e Vida eu pergunto e o certificado, ainda não chegou... Já vai para um ano que eu pedi.

(208) S: Eu já te expliquei não é, eles não sabem o que vão fazer com esse certificado, qual é o grau que vão dar.

(209) P2: O Problema não era só esse. É uma coisa mais séria. Eu vou contar. Eles fizeram uma promessa que quase que por escrito que esse curso aconteceria para uma progressão (referindo-se à progressão de carreira). E eles não vão poder cumprir essa promessa. E existe uma candidatura a presidência e se isso cair vão querer comer o fígado do governador. Não mas... é que se isso não acontecer cria muita expectativa, muita crença, olha o cara vai poder ter progressão. Não era por ai, você viu isso (apontando para P6).

(210) S: O que recebemos na semana passada na Avenida Paulista? Os professores foram para a assembléia, que nem soltaram propagando para que os professores não aderissem a passeata na Avenida Paulista. Qual é o problema maior, a maioria dos professores que estão trabalhando na rede estadual de ensino é eventual (não consursado).

(211) P6: ACTS, não concursados.

(212) S: Nos não temos concursos e quando abrem são poucas vagas. Pegam o dinheiro, passam lá poucas pessoas e vão chamando por classificação. Temos uma defasagem de mais de vinte mil professores na rede. Sem contar que estamos falando até do ensino médio. Sem contar os professores das escolas municipais. O que o governador sugeriu que a contratação seja efetuada de seis em seis meses tornando-se professor temporário.

(213) P6: Mas nós já somos temporários.

(214) S: Mas você é contratada por um ano. Chegou em fevereiro, você não se desliga, você só perde seu salário se não conseguir aula. Caso contrário no ano seguinte você tem aula de novo. Sem contar plano de saúde, IAMSP. Se ele contrata de seis em seis meses acabam os deveres trabalhistas.

(215) P8: Eu recebi uma cartinha da APEOESP falando sobre isso. Que eles querem tirar o direito à assistência médica, previdência, é....

(216) S: Se ele (referindo ao governo do estado) contratar de seis em seis meses acaba os direitos trabalhistas CLT.

(217) P8: Contrata de seis meses, pode ser prorrogado por um ano. Mas esse professor que trabalhou este tempo não pode trabalhar na rede por dois anos. Não pode trabalhar na rede por dois anos.

(218) P6: To ferrada não é?

(219) P2: Que absurdo... Isso é nazismo! É nazismo.

(220) P8: É... era isso que ele queria fazer. Contratar por seis meses e pode, o que a APEOESP mandou, pode ser que seja prorrogado por mais seis meses ou um ano. Após esse ano de trabalho, ele fica dois anos sem direito a dar aula de novo.

(221) S: O que aconteceu?

(222) P8: Deus me livre...ele está louco (referindo-se ao governo do estado).

(223) S: Os professores bateram o pé e ele engavetou o projeto, porque?

(224) P6: É ano político.

(225) [Virou uma discussão entre todas falando da indignação deste projeto].

(226) S: É importante vocês ficarem alerta, para que a APEOESP siga os desejos de vocês. Muita pressão em cima.

(227) S: Vocês sabem como funciona o sindicato.

(228) P1: Será que a APEOESP vai aceitar?

(229) P8: Eles não mexem.

(230) S: Temos que ficar espertos.

(231) P2: Não o pior não é isso, o pior é tirar as zebras de perto (referindo-se aos sindicalistas).

(232) S: É isso que nos espera daqui a um ano e meio, as eleições virão com tudo.

(233) P8: No ano que vem...

(234) S: Bom, a maioria de vocês responderam que seguem aquilo que o PCN propõe. Só tomem cuidado em pensar o seguinte, o PCN é como um manual que pode auxiliar a vocês montarem algum tipo de projeto, algum tipo de aula. Mas ele, a grande preocupação, com professores e pesquisadores em educação, é as vezes o professor que não tem conhecimento, apoio, dentro das DÊS e sozinhos. Recorremos ao PCN, que é uma proposta, mas não é uma bíblia.

(235) [Toca o celular de P8].

(236) S: Quando perguntei isso, vocês responderam que tem liberdade em trabalhar como acharem melhor. Pois em muitas escolas, o coordenador deixa o projeto que quer que seja desenvolvido sem poder mexer em nada. Você tem que dar conta do que o coordenador programou.

(237) P2: Nossa, que horror.

(238) S: Projetos fechados sem liberdade para o professor.

(239) P1: Hoje mesmo as crianças.. acho que ficamos mais de uma hora, falando sobre o terremoto lá. Cada um falava uma coisa. Falando da escola que desabou, porque eles prestam atenção.

(240) [P8 inicia um diálogo com P11, falando dos projetos das escolas].

(241) S: Se vocês não puxam para o contexto, os alunos não vêem similaridades. Enquanto não te incomoda não te pertence. Mais ou menos assim. Fiquei muito feliz em saber que vocês ainda desenvolvem um trabalho com liberdade. É um privilegio. Um caso grave em relação ao planejamento estão nas escolas particulares. Nas escolas privadas, onde tudo é apostilado, pois o professor é avaliado pelo tanto da apostila que avançou. Da mesma forma que temos dificuldade em trabalhar com estas questões, nas privadas acontece o mesmo. Os conteúdos são predeterminados, atividades vem organizadas, se você for diferente do outro professor da mesma disciplina, tem e devem ter o mesmo comportamento e seguir rigidamente o mesmo tanto de conteúdo da apostila. Caso contrário ele pode perder o emprego. Ele corre atrás do que tem ali.

Tem que fazer exercícios, tarefas, o aluno tem que fazer. Eles ganham nesta questão do conteúdo.

(242) P8: Eles têm tudo pronto não é.

(243) S: Os professores para as aulas de ciências recebem o exercício que já vem com os experimentos e materiais prontos. No inicio não sei se vocês também implantaram aqui, as salas temáticas. Os alunos iriam nas salas para ter as aulas.

(244) P8: Quando eu comecei, de primeira a quarta na escola tinha isso, sala de ciências, de geografia... Eu dava matemática, ciências e educação artística.

(245) S: Quantos alunos na escola?

(246) P8: na minha sala tinha quarenta alunos. Enquanto eu ficava com a turma A, a outra professora ficava com a turma B. E a gente trocava.

(247) S: Vamos dizer que umas dez salas com trinta alunos cada? São mais ou menos três mil alunos andando no corredor ao mesmo tempo. Quem propôs este projeto não estava na sala de aula.

(248) P8: Não mesmo.

(249) S: O problema do conteúdo fragmentado continuou o mesmo, sai da aula de português e vai para a aula de ciências. O aluno nem se lembra mais sobre o que viu na aula que passou. Isso prejudicou mais ainda a questão do conteúdo e da indisciplina, tanto de primeira a quarta série, mas principalmente de quinta a oitava séries. O inicio da aula é mais tranqüilo, com esse processo a cada quarenta e cinco minutos sairam do lugar. Ainda bem que repensaram este projeto.

(250) S: Uma das questões que foram levantadas que eu fiz questão de abordar neste questionário foi: Qual é sua função, seu papel, sua tarefa como professor, e que deve desempenhar. O que você acha que como professora de primeira a quarta série esta ajudando o seu aluno a quê? Como professora não tia. A maioria de vocês ficaram em cima de alfabetização, leitura e escrita. A preocupação maior de vocês como professores de primeira a quarta série, é ensinar e ajudar os alunos de vocês na leitura e na escrita. Agora vou usar uma palavra que temos costume de usar muito. Alfabetizar, ou seja ler e escrever.

(251) S: Vocês acham mesmo que o papel de vocês está principalmente em ler e escrever, só alfabetizar seus alunos? Como colegas de vocês, o que vocês acham?

(252) P2: Eu acho que é mesmo ler e escrever, principalmente a ler e escrever, com a progressão continuada. Porque tudo, tudo que ele vai viver daqui para frente mediante a vida que você tem, vai depender da leitura e da escrita. Eu tenho um exemplo que eu vivi e acho chocante. Havia um concurso da CESP, não me lembro bem. Eram quinhentas pessoas inscritas. Sabe o que mais me incomodava era eu ver uma pessoa pegar a prova e não conseguir ler o enunciado. Então a leitura e escrita, falaram que a gente banaliza a indisciplina, cultura, literatura, mas cai na leitura e escrita. Que eu acho que ó... vou mais longe, na minha opinião de professor, acho que é o mais importante, as quatro operações (subtração, adição, multiplicação e divisão) e a leitura e escrita. O resto... (faz sinal com as mãos de pouco importância).

(253) P8: Acho que o importante é ele entender o que leu. Porque alguns acabam de ler e você pergunta o que ele entendeu e ele não sabe explicar.

(254) P2: Mas isso é o mal... Ele não sabe.

(255) S: Então não é só leitura.. Interpretação, reflexão... Bom por isso é importante a nossa conversa. Quando eu vejo só leitura e escrita, penso somente nestas dimensões ler e escrever.

(256) P2: É que a gente fala generalizando.

(257) P8: Porque o aluno é alfabetizado a partir do momento que ele lê e sabe contar aquilo que ele leu. Se ele não souber contar o que leu, só está vendo as linhas então. Ele está tendo uma leitura dali do jeito dele ler mas... ele não entendeu. Então ele não sabe responder uma questão, se você pergunta o que falou ou o que ele não falou, o que é isso dentro do texto mas ele não sabe responder.

(258) S: Então a preocupação de vocês é maior?

(259) P1, P2, P8 e P11: É Lógico...

(260) P1: Tanto é que no SARESP agora eles vão cobrar de primeira e segunda série questões abertas de português e matemática. Questões abertas, na terceira em diante será de múltipla escolha, mas de primeira e segunda é de escrever.Como é que faz com o aluno que não sabe ler nem escrever.

(261) P2: Eu vou mais longe P1.

(262) P11: Não gosto nem de pensar...

(263) P2: Me dá desespero.

(264) P8: Eu tinha um aluno, até ele era difícil. Eu passava o exercício na lousa, ele falava assim, vai resolver assim e vai dar tanto. Então eu achava ele ótimo. Chegava na hora da leitura, ele dizia, eu não vou ler, eu não vou ler, se recusava a ler. Chegava na hora da prova, ele não conseguia resolver os problemas. As contas ele ia bem, mas ler ele não conseguia. Mas como você não consegue resolver nenhum problema, quando eu falo você resolve na lousa e agora para você ler você não consegue. Daí ele começou a chorar. Disse que ele não precisava chorar, quero saber para poder ajudar. Ele respondeu professora eu não consigo ler. Eu fiquei lendo para ele na outra prova e ele fez tudo direitinho.

(265) S: A professora decifrava os códigos da leitura, que ele não conseguia. Podemos até ter algum disfunção para a leitura, dislexia por exemplo. Mas me digam, vocês acham que esse aluno é alfabetizado?

(266) P2 e P8: Não.

(267) S: Vocês acham que alfabetizar é só ensinar a ler e escrever?

(268) P2: Só (afirmando com a cabeça).

(269) P11: O raciocínio lógico também.

(270) P2: Mas o raciocínio lógico querida, eu não acredito nisso. Eu fico possessa com esse negócio de raciocínio. Nossa, se você insistir vamos acabar brigando...

(271) S: Vamos inverter, eu sei ler e escrever. Vamos inverter, fazendo o mesmo caminho. O fato de eu saber ler e escrever significa que estou alfabetizada?

(272) P2: Mas você não esta entendendo....

(273) S: Estou sim... vamos lá...

(274) P2: Você esta caminhando para uma linha meio do mal para baixo.

(275) S: Então me explica...

(276) P2: Você esta trabalhando, porque o raciocínio lógico dado concretamente.... O que a gente trabalha, a matemática concreta certo. Raciocínio lógico a todo o momento.... Paralelo a uma alfabetização mental.... de leitura e escrita.

(277) S: Claro.

(278) P2: Se o garotinho lá vai por ensaio e erro? Ué...

(279) S: Não ele não por ensaio e erro...

(280) P8: Ele não sabia contar...

(281) P2: Por que eu acho que como alfabetizadora, isso é estória para boi dormir... se o bichinho não souber que má é m com a ele vai para a aula, ele sofre com a situação. Sabe o que é isso, assumir a culpa.

(282) P1: O aluno que lê e escreve mas não interpreta, ele não está alfabetizado!

(283) P2: É isso que você quer chegar? Maravilha (ironicamente).

(284) P1: Mas ele está no caminho.

(285) S: Eu acho até mais fácil o aluno que sabe ler e escrever conseguir raciocinar do que aquele que só sabe raciocinar, vai demorar à chegar. Claro, cada um tem seu ritmo.

(286) P1: É isso...

(287) S: Quando a gente fala em alfabetizar, sempre pensamos em leitura e escrita a alfabetização não é só isso...

(288) P2: Ultimamente eu to achando que se o bichinho souber que o boi baba, ele vai chegar na carne bovina, e que o boizinho fica com a vaquinha vai dar bezerrinho. Já sou dessa linha... Sou bem... (querendo dizer que é bem realista).

(289) [Todas dão risada].

(290) S: Eu acho assim, que quando você tem a leitura e a escrita associada á informação, claro que você chega a resultados.

(291) P2: Mas a gente trabalha isso. A nossa bronca é essa, porque a gente não tem uma linha. A gente não tem uma linha fechada, tanto é que eu não tenho nem método. Tanto é que a Sodré e o Caminho Suave são meus parceiros. Faço e a coordenação pula dessa altura (gesticula com as mãos).

(292) S: O caminho suave é da minha época...

(293) P2: Maravilhosa, eu sou excelente em português graças a ela.

(294) P1: Tem gente que usa até hoje sabia?

(295) S: É apostilado...

(296) P2: Eu procuro na escolha pedir ela todo o ano. Tanto que escola particular usa ainda.

(297) S: Apostilado...

(298) P2: Maravilha me dê essa apostila que eu te dou um Machado de Assis. Sai tudo daqui José de Alencar, Machado de Assis (se referindo que com a apostila os alunos serão ótimos escritores e leitores).

(299) P1: Mas eles não querem isso... (se referindo ao estado).

(300) P2: Acha... porque uma linha fechada para a alfabetização não existe. Não existe isso. A gente não tem um método de alfabetização.

(301) S: Eu penso assim, como professora da área das ciências, eu penso assim... O aluno, só o fato do aluno conhecer o a, e, ma, me... ele está alfabetizado? Vou além, o aluno que sabe escrever, que sabe ler, mas a alfabetização requer coisas mais amplas, como interpretação, como conhecer, além de ler e escrever, todas as operações matemáticas, o raciocínio lógico, interpretação... Vocês estão entendendo? Para mim alfabetização é uma coisa mais ampla.

(302) P2: Mas sabe o que dói na gente, porque o SARESP faz assim, você me explicou. O que acontece, ele vai ter uma situação problema...

(303) S: O aluno não consegue ler...

(304) P2: Vai ser lido para o aluno, por causa dessa porcaria de progressão continuada, o que eu acho pior porque vão aceitar desenho. Isso não é problema? Eu acho isso um horror.

(305) S: Caímos no mesmo problema de números colocado anteriormente?

(306) P8: É mais a alfabetização não tem que se expressar por desenho ta bom... Ah ele se expressou ta bom... Nesses cursos que nos vamos na DE, eles falam isso, se o aluno não pode escrever, se não pode desenhar... Falam para você pegar e colocar assim uma palavra, não é para a gente escrever. Por exemplo dei um exercício para ele juntar palavrinhas assim, e tinha uma palavrinha assim mais ou menos parecida, acho que javali. Ela queria escrever javali, parecia grego o trabalhinho da menina.

(307) S: Na minha opinião, vocês tem muitas atribuições.. ensinar a ler, escrever, transmitir conteúdo, ensinar higiene, sexualidade, dar informações, analisar a aprendizagem dentro dos limites dos alunos, ser orientador, troca de experiência...

(308) P1: Quando o pai bate na porta e diz, professora olha eu não sei o que fazer, faz o que a senhora quiser eu num sei mais o que fazer com ele...

(309) S: Educar...

(310) P6: Professora, e quando a gente faz tudo isso aí e não quer nada. Se vê assim o que eu fiz...

(311) S: Você acha que não faz nada? Você acha mesmo...

(312) P6: Eu faço... eu faço... eu faço. Retomo o que eu dei e eu acho que sou uma porcaria de professora.

(313) P8: É que nós só vemos retorno para uns alunos.

(314) S: Nosso grande problema é... que nos colocaram muitas atribuições e nos assumimos isso... Se você me disse que existem uma professora que da conta de tudo isso, mais vida social, marido, casa...

(315) P2: Deve estar na Suíça esta professora...

(316) S: Quando você diz que é uma porcaria de professora? Eu não acho...

(317) P6: Ai meu Deus ta gravando.... que vergonha...

(318) S: Se você me mostrar essa professora...

(319) P8: Nada haver... que vida social... (referindo que não tem vida social).

(320) S: Essa professora é a ideal... quando você diz que é uma porcaria de professora.. eu não acho... Vamos fechar... Porque eu digo... se você se frustra, você chegou, deu conta de tudo isso e chega e fala que é uma porcaria de professora porque chegou no final do dia e não fez nada... essa é você... professora. Você nunca vai dar conta de tudo ao mesmo tempo. Então o que você deve se propor como professora. Eu consigo ir até ali... dali em diante não depende mais de mim.. ë do outro... Você esta trabalhando com trinta pessoas que vem de contextos diferentes... não adianta...

(321) P6: Do chifre furado... (referindo-se que são terríveis).

(322) S: Não adianta você me dizer mas professora, mas eu faço tudo, eles é que não querem... Você tem que chegar no final do dia com aquela sensação assim, eu fiz o que eu consegui e me propus. Estou realizada porque eu fiz quilo que eu gostaria de ter feito, e não depende de mim agora, depende do outro....

(323) P6: Acho que ninguém fica assim no final do dia...

(324) P2: Sabe qual é o problema dela, é o seguinte eu vejo que ela faz mas a cobrança vem no seguinte sentido, mas porque você não fez diferente, mas porque você não

falou assim, mas porque você não baixou o tom de voz, mas porque você deu assim, você deu assado...

(325) S: Então como eu posso fazer me explica? Me ajuda! Ter humildade em pedir ajuda...

(326) [P6 faz sinal positivo com a cabeça].

(327) S: Mas ela te explica como você deve fazer?

(328) P2: Não, mas é isso que eu falo para ela. Então cobre e peça para ela ficar aqui...

(329) S: Me ajuda, peça ajuda...

(330) P6: Minha classe é terrível... mas eu cansei de pedir ajuda... (aflita). Mas eles sabem como é esta classe. Judiação, coitado de quem pegar esta terceira série....Vai dar dó, vai dar dó.

(331) S: Eu acho sabe P6, que você deve ter a consciência de dever cumprido... é o que falta aos professores, dormir bem... Porque não vamos dar conta nunca dessas tarefas se não ficamos malucas.... Você esta entendendo.. os professores tem que saber que tem limites.

(332) P1: Eu acho que essa mania de comparar é que não é legal...

(333) P6: Até pais eles comparam... Nossa eu fico arrasada... Eles me põem lá embaixo. Eu começo a chorar... (aflita com os olhos cheios de lágrimas). Na primeira reunião, eu fiz uma produçãozinha assim, onde a menina escreveu pescoço com dois s. Mas a senhora considerou pescoço assim professora, é com ç. Eu disse que era tanta coisa para corrigir que havia passado. E ele falou na frente de todo mundo. Fiquei arrasada, arrasada, arrasada... Eu já me desmantelo.... (desaba). Achar dois s, em pescoço, no meio de tanta folha que eu dou. Este bimestre, quem faz tudo tem cento e trinta e cinco folhas corrigidas. E nenhuma atividade igual a outra. E você pode pegar que não tem uma repetida, uma diferente da outra...

(334) P2: Vou no ditado, que ninguém chuta cachorro morto... Incomoda...

(335) S: Acho que você tem que melhorar sua auto estima...

(336) P8: Lembra o que a psicóloga falou, eu anotei...Começar pelo auto-elogio...

(337) S: Quantos pais reclamaram...

(338) P6: O caderno da filha dele é especial para corrigir... Falta uma virgula eu ponho, falta um acento eu coloco...

(339) S: Quantos pais reclamaram de você na reunião?

(340) P2: Imagina ela é super competente...

(341) S: Mas é isso que temos mania, dos quarenta na sala, se vinte vai bem, e vinte vai mal, nós nos preocupamos com quem...

(342) P6: Com os bons...

(343) S: Não a gente sempre se preocupa com os maus alunos... Dos trinta e seis, onze não foram bem... Eu me considero má professora porque onze não foram bem...e os vinte e cinco... que foram.. você não se importa?

(344) P8: Bobeira da P6, ela é ótima professora.

(345) S: O mesmo aconteceu na reunião, dos trinta e cinco um reclamou... ela considerou um que reclamou... dos trinta e cinco. Sou uma droga de professora por isso..

(346) P6: É o que vai pegar no pé... como ele pega no pé..

(347) S: P8, neutraliza esse pai, neutraliza esse pai...

(348) P6: Tenho que pegar o ônibus...

(349) [A maioria das professoras foram embora pois tinham que pegar ônibus].

(350) P2: O problema é cobrança.

(351) P8: Eu não posso falar nada..

(352) P2: Nossa a gente fica tão preocupada, essa consciência.

(353) P8: Eu tenho muita dó da P6, porque ela faz um trabalho maravilhoso... mas ela recebe muita critica... tem gente que pega no pé dela.

(354) S: Bom obrigado viu meninas....

(355) [Ao final do encontro P8 conta extra oficialmente os problemas de relacionamento entre P6 e a coordenação. Por isso P6 sofre retalhação na escola pela coordenação e pela direção].

Ao final da atividade, as professoras se ausentaram pois algumas delas tinha que se deslocar para outras cidades, sendo assim dependiam de ônibus para tal. Encerramos as atividades neste momento. Outra questão estava na utilização da sala de aula pelo período noturno.

ANEXO 1

Bauru, 23 de agosto de 2005.

Ilustríssima
Diretoria de Ensino – Município de Bauru - SP

Venho solicitar, a Vossa Senhoria, autorização para realizar minha pesquisa intitulada "PRÁTICA PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: A EDUCAÇÃO BÁSICA E OS CONTEÚDOS DE CIÊNCIAS", em uma escola estadual de ensino fundamental localizada neste município. Sou aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, na Faculdade de Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP, Campus de Bauru, em nível de Doutorado.

Este estudo pretende propiciar ao professor de ciências um repensar sobre sua prática pedagógica e apresentar estratégias para o ensino das ciências naturais. Para isso, serão realizados encontros semanais com os professores convidados que ministram aulas na escola que Vossa Senhoria designar. Sendo assim, a pesquisa não se resume apenas em coletar dados, mas sim, apresentar um processo de intervenção que vise auxiliar o professor na sua atuação. Aproveito a ocasião para pedir autorização para realizar neste estudo, filmagens de vídeo e áudio, assim como entrevistas, análise documental, observações e anotações de campo, de todas as atividades realizadas para o bom andamento da pesquisa. Essas filmagens e gravações também serão realizadas nas salas de aula desses professores, e apresentadas no grupo de trabalho formado pelos próprios professores e deverá ser realizada somente pela pesquisadora ou por ela supervisionada. Todo o material

coletado poderá ser utilizado na pesquisa, em aulas didáticas, publicações em revistas de divulgação científica, apresentação em congressos ou eventos científicos e outras finalidades somente para fins acadêmicos.

Aproveito a ocasião para reiterar meus protestos de estima e consideração, colocando-me desde já à disposição para maiores esclarecimentos.

Silmara Sartoreto de Oliveira
Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em
Educação para a Ciência – UNESP/Bauru

_____

Assinatura e autorização da
Diretoria de Ensino – Município de Bauru

ANEXO 2

Bauru, 13 de setembro de 2005.

Ilustríssimas
Diretora Neuza Maria Werner Rodrigues
Coordenadora Pedagógica Leslie Regina Simões Domingues
Escola Estadual "Prof. Francisco Antunes"

Venho solicitar, a Vossa Senhoria, autorização para realizar minha pesquisa intitulada "PRÁTICA PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: A EDUCAÇÃO BÁSICA E OS CONTEÚDOS DE CIÊNCIAS", na escola estadual acima citada no ensino fundamental localizada neste município. Sou aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, na Faculdade de Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP, Campus de Bauru, em nível de Doutorado.

Este estudo pretende propiciar ao professor de ciências um repensar sobre sua prática pedagógica e apresentar estratégias para o ensino das ciências naturais. Para isso, serão realizados encontros semanais com os professores convidados que ministram aulas nesta escola que participam dos HTPCs. Sendo assim, a pesquisa não se resume apenas em coletar dados, mas sim, apresentar um processo de intervenção que vise auxiliar o professor na sua atuação. Aproveito a ocasião para pedir autorização para realizar neste estudo, filmagens de vídeo e áudio, assim como entrevistas, análise documental, observações e anotações de campo, de todas as atividades realizadas para o bom andamento da pesquisa e do trabalho com os professores. Essas filmagens e gravações também poderão ser realizadas nas salas

de aula desses professores (que assim permitirem), e apresentadas no grupo de trabalho formado pelos próprios professores e deverá ser realizada somente pela pesquisadora ou por ela supervisionada. Todo o material coletado poderá ser utilizado na pesquisa, em aulas didáticas, publicações em revistas de divulgação científica, apresentação em congressos ou eventos científicos e outras finalidades somente para fins acadêmicos.

Aproveito a ocasião para reiterar meus protestos de estima e consideração, colocando-me desde já à disposição para maiores esclarecimentos.

Silmara Sartoreto de Oliveira
Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em
Educação para a Ciência – UNESP/Bauru

_____

Assinatura e autorização da
Diretora da Escola

_____

Assinatura e autorização da
Coordenadora Pedagógica

ANEXO 3

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, portador(a) do RG._____, e do CPF. _____, estado civil, _____, residente à _____, cidade de _____, professor(a) da _____ série do Ensino Fundamental, na escola, _____, no decorrido ano de 2005, graduado(a) em _____, no ano de _____, autorizo ser fotografado(a) e participar de seções de filmagens e gravações (de áudio e vídeo) realizadas com objetivos exclusivos de pesquisa, aulas didáticas, publicações em revistas de divulgação científica, apresentação em congressos ou eventos científicos e de outras finalidades somente para fins acadêmicos e de pesquisa.

Bauru ____, setembro de 2005.

_____

Assinatura de ciente e de acordo do(a) Professor(a)

Nome por extenso: _____