

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ENTRE IDEALIZAÇÕES E REALIDADES – CONFLITOS, TENSÕES E SENTIMENTOS

PAULA, SIMONE GRACE DE – UNINCOR

GT: DIDÁTICA / N.04

AGÊNCIA FINANCIADORA: NÃO CONTOU COM FINANCIAMENTO.

Este artigo é um estudo sobre Formação Superior de Professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental que revela um sujeito desconhecido, o professor universitário, busca-se preencher uma lacuna nas pesquisas acadêmicas nas quais muito se estuda sobre os graduandos, mas poucas têm focado nos seus formadores. O objetivo principal é apreender e analisar as concepções dos professores universitários sobre o perfil de alunos que pretendiam formar, durante a realização do Curso Superior de Formação de Professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental (CSFP), realizado na Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), no período de 1997 a 1999. Procurou-se abordar os conflitos provocados por essas concepções e os perfis reais de alunas – sujeitos sócio-culturais, políticos, de experiência e de cultura. Procura-se, ainda, revelar os sentimentos gerados pelas tensões entre as idealizações e os fatores condicionantes da prática pedagógica dos professores universitários, pois, na construção do processo de formação muitos foram os conflitos e pressões internas e externas ao próprio grupo de professores.

A consideração das professoras universitárias formadoras¹ como sujeitos sócio-culturais possibilita uma melhor compreensão da prática docente que se realiza dentro de um espaço social específico – a instituição escolar, que é o contexto cotidiano do trabalho do professor. Ela é uma ação de sujeitos, isto é, de pessoas que organizam sua própria vida e trabalho dentro das possibilidades oferecidas pelas condições materiais de cada escola (Rockwell e Mercado, 1988:68). Diante desses aspectos condicionantes do trabalho docente, mesmo o professor universitário tem margens de autonomia variáveis, como esclarecem Rockwell e Mercado (1988:70)

Dentro da sala de aula o professor pode determinar, em certa medida, seu fazer cotidiano, dentro do âmbito sujeito a sua própria consciência e aos limites dado pela negociação com os mesmos alunos. Esta autonomia também tem sua cara negativa: um isolamento docente que

¹ Referirei sempre ao feminino porque todas as docentes, tanto as professoras universitárias quanto as alunas do CSFP, eram mulheres.

resiste, entre outras coisas, à comunicação e à organização magisterial. Entretanto, por ela, também a aula é indubitavelmente um dos espaços escolares em que se gestam práticas docentes com sentido contra-hegemônico. (1988:70)

Assim, observa-se, numa mesma instituição, heterogêneas práticas pedagógicas que podem ser compreendidas entrelaçando-se o contexto institucional, a história social e a história pessoal e profissional dos professores, pois como sujeitos, eles se apropriam de saberes e de práticas de forma seletiva, para sobreviver e realizar seu trabalho. Neste sentido, os saberes docentes implicam elementos sutis e implícitos nos pontos onde se cruzam o afetivo e o social com o trabalho intelectual. Neste artigo não abordaremos diretamente essas práticas.

Visto que este estudo foi feito após o término do CSFP, as concepções das formadoras foram recuperadas por meio de entrevistas semi-estruturadas com as 12 professoras universitárias que compunham o corpo docente do curso. Não foram feitas entrevistas com as alunas-professoras; alguns depoimentos das mesmas, que constam deste artigo, foram retirados dos materiais produzidos pelas formadoras: análise documental de portfólios, feitos mensalmente e constantes dos arquivos do CSFP, na FAE/UEMG; relatórios mensais encaminhados à Reitoria da UEMG e o Relatório Final do CSFP.

O referencial teórico foi os estudos de Hargreaves sobre os professores em tempo de mudança e as implicações na cultura escolar, realizando análise sobre o trabalho coletivo, as formas de colaboração, a dimensão temporal e os sentimentos dos professores; os trabalhos de Teixeira sobre os professores como sujeitos sócio-culturais e a dimensão temporal no trabalho e na condição docente; e os trabalhos de Rockwell e Mercado sobre os fatores condicionantes da prática docente.

1 – CARACTERIZAÇÃO DO CURSO SUPERIOR DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES (CSFP)

A Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais – SEE/MG convidou professores universitários da FAE/UEMG elaborarem uma proposta de formação continuada, em nível superior, para a formação de professores(as) efetivos(as) da rede pública estadual. A equipe foi composta também por técnicos da Secretaria de Estado da Educação (SEE/MG). Assim, surge o Projeto Experimental de Curso Superior de Formação de Professores para as Quatro Séries do Ensino Fundamental – CSFP,

resultado do convênio entre a SEE e a Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG, a ser implantado nos campus de Divinópolis, Varginha e Belo Horizonte.

O CSFP, anterior à própria LDBEN 9394/96, tinha carga horária de 2764 presenciais, seu *locus* era uma universidade pública. A sua implementação somente teve início no fim do governo Eduardo Azeredo, em 1996. A mudança de governo causou duras repercussões no projeto que sofreu cortes de orçamento, redução de carga horária e de vencimentos das professoras universitárias formadoras. Nessa época, a prioridade da SEE/MG passou a ser o – Programa de Capacitação Profissional PROCAP², que abrangia um número bem maior de professores, ocasionando o término do projeto em pauta.

O CSFP foi o primeiro projeto de Minas Gerais para a formação de professores, para as séries iniciais do ensino fundamental, em nível superior. Foi considerado pela SEE/MG como um projeto pioneiro que pretendia indicar novas abordagens para a formação de professores no Estado. Este estudo centra-se nas professoras universitárias formadoras do *campi* de Belo Horizonte que elaboraram uma proposta de operacionalização do curso orientada por três eixos básicos: a formação do professor pesquisador, a articulação entre teoria e prática e a interdisciplinaridade.

2 – UMA FOTOGRAFIA DOS SUJEITOS PESQUISADOS

A pesquisa se centrou nos sujeitos professoras universitárias, formadoras da FAE/BH, que implementaram o Projeto CSFP, concebendo-os como “*não apenas profissionais. Embora o magistério seja parte significativa de sua experiência e identidade, eles vivenciam em seu cotidiano outras práticas e espaços sociais, como a família, o lazer, a cidade*” (Teixeira, 1999:181). Nesse sentido, considera-se que as formadoras possuem um sistema próprio de atitudes e normas, enfrentam dificuldades e desafios no exercício de sua profissão.

O levantamento do perfil dos sujeitos pesquisados revelou que todas as 12 formadoras são mulheres, com variação de idade entre 33 a 67 anos. A predominância etária localiza-se na faixa de 56 a 60 anos com 50% dos casos. A diferença etária remete-nos a distintas trajetórias de vida, percursos e experiências nos quais ocorreram

² PROCAP – Programa de Capacitação de professores da rede pública estadual de Minas Gerais. Segundo Oliveira (2000) com investimento previsto de R\$ 60 milhões o objetivo era atingir 53 mil professores da rede estadual e 37 mil das redes municipais, por um período consecutivo de dois anos.

grandes alterações na organização do trabalho escolar e um novo perfil e identidade do magistério (Teixeira, 1999).

A maioria delas (83,33%) possuía experiência que variava de três a quinze anos de regência de turmas nos anos iniciais do Ensino Fundamental e somente 16.7% não a possuíam. Os dados sobre a formação das professoras universitárias mostram que elas concluíram o 3º grau em diferentes períodos, de 1950 até 1990, com uma variação de 30 anos.

Os dados coletados sobre a formação das formadoras em nível de pós-graduação indicaram que 33.3% delas possuíam mestrado e 66.7% cursos de especialização o que revela que poucas haviam feito pesquisas acadêmicas. Indagadas sobre a participação em pesquisas, a grande maioria afirma não ter participado de nenhuma atividade de investigação até à época do CSFP (83.3%). Esse fato revela uma dificuldade vivida na realização do curso que é apontada por uma delas, Mariana “como formar o professor pesquisador se eu mesma não sou pesquisadora, nem tenho experiência em pesquisa?”

O perfil dos sujeitos da pesquisa revelou que a relação entre elas é marcada pelas diferenças e proximidades de gerações, antigas e novas temporalidades, expressadas pelas suas experiências de vida nas quais se expressam registros do que é ser mulher, mãe, professora e, também, do que é formar professores.

3 – PERFIL DAS ALUNAS: O CHOQUE COM O REAL

As alunas-professoras do CSFP foram selecionadas por concurso vestibular³ que estabelecia os seguintes critérios: ser professor/professora efetivo(a) e estável na escola da rede estadual de ensino; estar em efetivo exercício na regência de turmas ou aulas do Ciclo Básico de Alfabetização à 4ª série, durante pelo menos seis meses; não mais do que quinze anos de experiência profissional; não ter curso superior. O fato de as alunas-professoras serem profissionais com largo tempo de experiência era um fator desafiador para as formadoras, como relata Juliane⁴

Eu penso que... As alunas eram professora. A novidade do curso era que se dirigia a professores que já tinham experiência de magistério, então elas não eram meninas, não eram tabula rasa. E essa prática deveria chegar aqui para ser retratada, revitalizada, reconceitualizada. Então, a gente precisaria ter muita firmeza como professor, para dar conta de formar um professor reflexivo, um professor comprometido com essas novas... Com as transgressões da educação.

³ Conforme Edital publicado no Jornal Minas Gerais, dia 30/10/96.

⁴ Utilizou-se codinomes na análise dos dados.

Esse desafio ocorria na prática pedagógica das formadoras quando as alunas levavam questões e problemas de seu contexto de trabalho que questionavam as posições ou sugestões dadas. As formadoras se sentiam expostas, “desnudadas” frente às alunas como retrata Leticia, na narrativa abaixo:

... Quantas vezes ocorreu de se programar uma aula e não dar, porque elas queriam era outro curso. As alunas queriam outro curso, porque não tinha relação com a prática delas. Então o fato delas serem professoras trouxe dificuldades, era um desafio. Muita coisa às vezes a gente não sabia e teve que buscar, porque elas exigiam.

O depoimento de Leticia explicita o tensionamento que às vezes ocorria em decorrência da experiência das alunas-professoras nas escolas do Ensino Fundamental e da própria identidade profissional delas. Gonçalves e Gonçalves (1998) também marcam esse diferencial “quando um professor procura programas de educação continuada, ele tem necessidades (desejos, inquietações, ansiedades) bem diferenciadas do estudante sem experiência na prática docente” (Gonçalves e Gonçalves, 1998:108). Esse perfil era diferenciado daquele idealizado, por várias razões, entre elas a de serem professoras com experiência e, alguns casos com sucesso profissional, o que as distanciavam do perfil de alunos de outros cursos de graduação.

O grupo de alunas-professoras era constituído exclusivamente por mulheres, na faixa etária de 22 a 54 anos. As suas experiências profissionais variavam de 1 a 32 anos de profissão e atendiam aos critérios de seleção pelo segundo cargo⁵. Ressalta-se ainda que, dentre as alunas-professoras selecionadas, duas, eram portadoras de deficiência visual.

Logo no início do curso, a socialização do memorial, permitiu às formadoras perceberem as condições de vida das alunas-professoras e verificar que um dos aspectos dificultadores do trabalho seria o escasso tempo das mesmas. A maioria delas trabalhavam em dois turnos, eram casadas e mães, com grande responsabilidade no orçamento familiar. Percebeu-se que o curso seria mais um turno de estudo e de trabalho, o que, de início, já limitava as possibilidades de tempo para atividades-extra, ou seja, para dedicação ao curso.

Tenho dificuldades devido ao cansaço: trabalho em 2 turnos, tenho casa e filhos (depoimento de aluna-professora extraído do Portfólio de abr/97).

Nós observamos que, durante o CSFP, grande número de alunas adoeceu por depressão e por carga horária excessiva de trabalho. Às vezes

⁵ Como dito anteriormente, elas não poderiam ter mais do que 15 anos de experiência profissional.

sentíamos impotentes com relação às condições de vida das alunas. (Flávia, formadora).

Teixeira (1999:53) contribui para a compreensão dessa dimensão temporal no trabalho do professor:

A experiência do tempo, na condição de professor, compõe-se também dos rituais escolares com seus ritmos homogêneos e regulares, cíclicos e lineares, ao lado dos compassos irregulares da afetividade, da espontaneidade e do envolvimento humano presentes na convivência escolar. De outra parte, como os sujeitos sociais, de modo geral os professores, precisam combinar os tempos da escola e da família, do lazer e do trabalho, do estudo e do descanso, da alegria e da dor, dos afetos e desafetos.

A dimensão temporal da experiência docente parece ter sido desconsiderada nas concepções das formadoras. Dessa forma, ocorreu uma tensão entre as expectativas de tempo das professoras universitárias e as possibilidades reais das alunas-professoras o que dificultava a dedicação ao CSFP. Também esta fala de Jussara, professora-formadora, ilustra esse aspecto:

O perfil de alunas que eu tenho, meninas totalmente sacrificadas, só trabalham, elas não têm tempo para refletir sobre aquilo que aprenderam, é complicado.

Outro aspecto que causou impacto nas professoras universitárias foi a condição material de vida das alunas-professoras. A narrativa abaixo, de Cláudia, formadora, explicita o impacto advindo do contato dessa realidade:

Em verdade nós temos que observar que o perfil das alunas era, infelizmente, muito complicado. A grande maioria era de meninas pobres mesmo, dava pena, primeira coisa que dava, sinceramente, casos assim... que eu ajudei e...chegavam na faculdade passando mal por não ter comido bem, não ter comido nada, não ter se alimentado. É, então as meninas, coitadas!!! Eram professoras da escola pública mesmo de periferia. Sabe?

Diante dessa situação, as professoras universitárias tinham atitudes diferenciadas, como Cláudia que as ajudava financeiramente, e outras se mobilizaram para buscar recursos financeiros junto à SEE/MG, por acreditarem que tanto na escola pública quanto na escola privada, o professor é um trabalhador assalariado, que vem tendo seus salários rebaixados. A perda de *status* profissional, tanto com relação à redução salarial quanto às condições de trabalho e reconhecimento social, tem provocado buscas de solução por meio de greves ou aumento de carga horária de

trabalho. Outra parte questionava essa forma de interação, criticando-a, como se percebe no depoimento de Jussara, formadora, transcrito abaixo:

Você se lembra quando mudei o nome do curso para “Hospital Superior de Formação de Professores?” Por que às vezes eu achava também naquele curso muito paternalismo, maternalismo exagerado. Não gosto disso, ficar imbuída da vida particular das pessoas... A pessoa não tem condições disso... Todo mundo quase chora!!! Eu não sou dada a isso não, talvez seja um erro meu. (...) Sabe como eu chamava esse curso? Chamava de doméstico. Um dia até alguém lá, fez um comentário, esse é um curso doméstico, e não é, é um curso superior, vamos tratá-lo como superior.

Ao se considerar todas as formadoras e todas as alunas-professoras eram mulheres, Jussara questiona o excesso de preocupação com a vida fora da academia e acredita ser essencial a formação acadêmica profissional das alunas-professoras quando afirma ser um curso superior, mas manifesta a crença de que os problemas de saúde, de relacionamento familiar e a falta de condições materiais de vida não deveriam ocupar tanto o tempo e as emoções das professoras universitárias formadoras.

Entretanto Clara, também formadora, acreditava ser este relacionamento de proximidade era um fator diferencial positivo no processo de formação:

A qualidade do tratamento. A qualidade do relacionamento. Era um relacionamento de conhecer pelo nome, conhecia a história de vida, conhecia a escola dela, conhecia o trabalho dela, conhecia o que ela pensava, o que ela queria, a vida pessoal, quantos filhos tinha, os problemas... Eu acho que o relacionamento assim que a gente teve com essas meninas, a gente não teve a oportunidade de ter estabelecido com ninguém, eu acho que é um nível de relacionamento fora do comum, não é? Eu acho que foi assim uma experiência única.

Essas duas posições demarcam maneiras de ver, de dar sentido e de interpretar o mundo, a condição docente e as alunas-professoras. As professoras universitárias como sujeitos sócio-culturais se constituíram historicamente, a partir de suas experiências cotidianas, inseridas em determinadas culturas o que definiu suas maneiras de ser e agir e de se relacionarem com as alunas-professoras bem como de significarem essa relação.

Apesar de se perceber uma certa incongruência entre o perfil idealizado e as alunas-professoras reais, as professoras universitárias construíram uma relação de proximidade, de diálogo e de interações sociais que possibilitaram a construção de um processo de formação próximo ao que elas acreditavam. Clara, formadora, avalia as repercussões do processo de formação na identidade das alunas:

A gente comparou isso nos retratos, como que essas meninas entraram... Como que elas entraram, como que era o cabelo delas, a roupa delas, o jeito de sentar, o jeito de falar. E com o mesmo salário no final, como é que elas se vestiam, como elas cortavam o cabelo, como elas falavam, e isso eu posso dizer de oitenta por cento delas, eu acho que realmente a grande transformação ali foi de identidade. Assim a gente perdeu uma belíssima chance de fazer esse acompanhamento no processo porque essas meninas cresceram demais enquanto pessoas, e elas... Eu acho que muitas delas construíram o perfil que pretendíamos. (Clara).

Um grupo de professoras formadoras atribui a mudança na identidade das alunas-professoras e na atuação nas escolas do Ensino Fundamental onde atuavam⁶ às experiências culturais, artísticas e intelectuais das quais as alunas participaram ao longo do processo de formação, inseridas nas suas vivências sócio-culturais, ou seja, acreditam que possibilitou uma re-significação, uma nova interpretação e organização de suas experiências profissionais.

4 – O PERFIL IDEALIZADO DO FORMADOR DO PROFESSOR PESQUISADOR

Da mesma forma como idealizaram um perfil de aluno, as formadoras também o fizeram em relação ao perfil de professor universitário que possibilitaria a formação do professor pesquisador. Essa idealização trouxe sentimentos de inclusão ou de exclusão das próprias formadoras quando não se viam refletidas neste espelho. O depoimento de Samara, professora formadora, define claramente um perfil de formador que exclui todas aquelas professoras universitárias que não possuíam experiência em pesquisa, ou seja, a grande maioria delas:

Quem não pesquisa, quem não re-elabora o conhecimento, quem não faz uma análise da realidade e reconstrói essa realidade, re-elabora com uma fundamentação é um repassador de conhecimento, o profissional da educação é outra coisa.

Nas narrativas de outras professoras universitárias também corroboram este perfil afirmando que para formar um professor pesquisador é necessário: “saber pesquisar” (Fávia), “produzir conhecimentos” (Juliane), “fazer pesquisa” (Nívea). Como foi constatado no perfil das formadoras somente duas tinham experiência de pesquisa ou de participar de grupos de pesquisa, dessa forma, com todas essas exigências, as próprias formadoras não se viam refletidas neste perfil de formador, o

⁶ A pesquisa realizada pelas professoras universitárias revela mudanças significativas da prática das alunas-professoras na visão da direção escolar, da equipe pedagógica, de colegas, de alunos e de pais.

que as levou a uma imagem subestimada de si mesmas, a um sofrimento interno e a uma busca de tornar o conceito ‘professor pesquisador’ mais próximo de suas identidades.

Nesse contexto, outras professoras universitárias procuram associar ao perfil de formador novos atributos, não relacionados especificamente à pesquisa, tais como, “*saber problematizar a prática das alunas*” (Juliane); “*trabalhar interdisciplinarmente*” (Jussara); “*trabalhar coletivamente*” (Isabel), “*ter experiência no Ensino Fundamental*” (Mariana). Esses novos atributos aproximam-se mais do perfil da maioria das formadoras visto que elas têm larga experiência no magistério, o que as permitiu abandonar determinados referenciais teóricos que sustentavam exclusivamente a inserção da pesquisa no processo de formação e incluir outros que realçavam a prática da reflexão, a problematização da prática pedagógica das alunas-professoras e o trabalho interdisciplinar.

O perfil idealizado de formador do professor pesquisador permite-nos dividir o grupo de formadoras em dois subgrupos: um, defendia a formação de um professor pesquisador, outro, a formação de um professor reflexivo, que não passava, necessariamente, pela pesquisa, mas pela incorporação de novas estratégias de formação. Essa construção promove um certo conforto às professoras universitárias que não tinham experiência em pesquisa porque se o professor pesquisador deve ser formado por um docente que tem experiência em pesquisa, ou detentor de titulação acadêmica de mestre, formar este profissional por outros meios, tais como, pedagogias ativas e práticas de reflexão, significava dominar certas teorias e práticas, por alguém que possui ampla experiência no Ensino Fundamental. A associação desses elementos provoca mudança nos atributos que o professor universitário teria que apresentar e, agora, corresponde ao perfil da maioria das formadoras. A divisão do grupo em duas concepções diferentes corresponde à construção de uma outra imagem de formador, numa rede de significações, mostrando uma outra forma de apropriação do objeto, ou seja, como professoras universitárias sem titulação de pesquisadoras, podem formar o professor reflexivo.

5 – SOFRIMENTOS DAS FORMADORAS: O MISTÉRIO DO ENSINO

O propósito de formação do professor pesquisador/reflexivo exigiu mudanças na forma de organização do CSFP, tais como realizar o trabalho de forma coletiva e interdisciplinar, com liderança realizada por elas mesmas, investir na formação

continuada delas⁷. Essas exigências podem ser vistas como acréscimo de função do professor. A expectativa de realização de um trabalho coletivo fez com que grande parte das formadoras idealizasse um grupo integrado, de vanguarda, capaz de realizar inovações necessárias à implementação da proposta de formação. A narrativa de Juliane, professora formadora, ilustra bem esse sentimento.

Ah!... Eu sinto que era muito importante... Eu acho que... eu diria que era um grupo de vanguarda, um grupo bem integrado, afinado nos objetivos, que eu fico pensando que esse grupo que iria assim motivar, desencadear nas alunas um processo de aperfeiçoamento, de assumir uma nova prática escolar, uma nova postura diante da escola (...)

Essa expectativa de se ter um grupo integrado, afinado nos objetivos, é algo muito difícil de se alcançar, pois na prática pedagógica de qualquer professor estão incorporados experiências e saberes de origem histórica diversas, ou seja, expressam uma acumulação histórica, matizada por características particulares dos sujeitos e da instituição (Rockwell e Mercado, 1988).

5.1 – A DIMENSÃO TEMPORAL NO TRABALHO DOS PROFESSORES

Nos dados analisados constatou-se que o tempo influencia fortemente o trabalho dos professores. A dimensão temporal do trabalho docente é construída e interpretada de forma diferenciada pelo professor, regente da classe, e por aqueles que estão de fora das salas de aula, isto é, os colegas, a administração, órgãos externos e, neste caso específico, os administradores da Faculdade de Educação, os técnicos da SEE/MG e a Reitoria da UEMG que contratou duas avaliadoras externas⁸ para acompanhar o processo de formação. O tempo pode ser um constrangimento opressivo e objetivo como também indicador de possibilidades e de limitações, por exemplo, aos olhos do professor, o tempo de suas aulas passa rapidamente, diante da complexidade de fatores que se interpõem, mas para a administração, esse tempo pode estar sendo mal aproveitado. Hargreaves (1998) considera quatro dimensões do tempo que interferem particularmente no trabalho do professor: tempo técnico-racional, tempo micropolítico, tempo fenomenológico e tempo sociopolítico.

⁷ Nas entrevistas realizadas as formadoras afirmam a busca de cursos, congressos e eventos nos quais se discutissem a formação do professor pesquisador. No decorrer do processo de formação criaram um grupo de estudo sobre temas emergentes de suas práticas pedagógicas.

⁸ As avaliadoras externas tinham a função de a cada semestre, avaliar junto às alunas-professoras e às professoras universitárias, dos três campi, o processo de formação. Este trabalho era realizado por meio de entrevista, análise dos relatórios encaminhados à Reitoria mensalmente pelas formadoras e a realização de grupos focais com as alunas.

O tempo técnico-racional é o tempo administrativo, objetivo, usado para fortalecer ou inibir mudanças, pode ser aumentado, diminuído, gerido, manipulado, organizado e reorganizado. Neste estudo realizado verificou-se que o tempo racional foi alternando ao longo do processo de formação. Houve mudanças na distribuição do tempo: de mini-cursos a módulo de aprendizagem, tempo de pesquisa e tempo de aula, tempo de trabalho dentro da sala e fora da sala de aula.

Esse tempo pôde ser ajustado, redistribuído, alargado, reduzido para facilitar ou dificultar a mudança. O tempo de trabalho das professoras universitárias foi fator dificultador no processo de formação, tempo de 40h/a e tempo de 20h/a. Nívea, formadora, é clara quanto a isto:

Agora havia também um problema que a carga horária das pessoas não era a mesma para todo grupo, não é, então esse foi um grande complicador.

A diferença de carga horária de trabalho das formadoras gerava outras dificuldades, relacionadas à distribuição de funções⁹, aos espaços de trabalho coletivos, ou seja, na organização geral do trabalho a ser assumido e realizado. O tempo administrativo foi fator inibidor de uma prática inovadora, pois o tempo coletivo é importante para derrubar o isolamento dos professores e desenvolver normas de colegialidade, propiciar espaços de aperfeiçoamento, tempo de grupo, de trocas, de análise das dificuldades e dos avanços em suas práticas.

O tempo micropolítico é aquele tempo que reflete as configurações dominantes de poder e *status* no interior das escolas. O significado micropolítico do tempo foi visível no estudo feito, por exemplo, com relação às disciplinas ou temas que gozavam maior espaço, é explicitado no relato de Jussara, formadora:

Eu chamei as professoras de metodologias pra formar um grupo, no sentido de nós pesquisarmos, abriremos espaço de valorização da metodologia. Por que de uma época para cá, eu venho notando, não sei se de maneira correta, as metodologias começaram a ser olhadas com menosprezo, pouco caso, inclusive pelas disciplinas de fundamentos. Agora, eu creio que esse

⁹ Como atribuições da função de professor definiram: implementar e operacionalizar coletivamente a Proposta Pedagógica estabelecida para o CSFP; planejar e executar aulas, pesquisar, estudar e discutir interdisciplinarmente os assuntos/temas; participar das reuniões pedagógicas e/ou administrativas; supervisionar o estágio através de aulas de demonstração, acompanhar a prática pedagógica das alunas nas escolas onde atuavam e análise dos relatórios descritivos da prática docente das alunas. Atribuições da coordenação pedagógica: mediar as relações entre Reitoria, Direção da FAE, Coordenação administrativa e alunas; coordenar o desenvolvimento da proposta pedagógica; operacionalizar o desenvolvimento curricular através da definição de carga horária, horário de aula ou módulos de aprendizagem; encaminhar para duplicação, o material didático; encaminhar para a coordenação administrativa bibliografia para aquisição; subsidiar a montagem do portfólio, fazendo a coletânea do material do mês, (extraído de documento – Portfólio mai/98)

olhar deve ter nascido da própria deterioração da maneira como se dão as metodologias: as receitas. Uma teoria banal respondendo ao como fazer!

A desvalorização de algumas disciplinas, no caso as metodologias de ensino e a valorização da pesquisa no processo de formação, reforça o *status* mais elevado de umas, bem como do grupo de formadoras responsáveis por elas. A desvalorização das metodologias de ensino, ligando-as ao “como fazer” esvaziado de conteúdo é uma visão ainda presente nos meios acadêmicos, resquício do tecnicismo. (Amaral, 2002). As professoras universitárias responsáveis por essas disciplinas lutam no interior do CSFP para mudar essa visão.

O tempo fenomenológico constitui uma importante dimensão subjetiva, na qual ele tem duração interior, variando de pessoa para pessoa. Durante uma atividade coletiva, por exemplo, o tempo “voa” para alguns e se “arrasta” para outros, quer dizer os sentidos individuais atribuídos ao tempo podem divergir o que pode ser constatado nas narrativas das formadoras, Cláudia e Jussara, respectivamente:

Eu acho que a duração das reuniões semanais, muitas vezes foi insuficiente para o número e a dimensão dos problemas tratados. As coisas eram atropeladas, por exemplo, decidia-se vários encaminhamentos nas reuniões para serem implementados no dia seguinte.

Outra coisa que eu acho gravíssimo, o intercâmbio entre nós, Tínhamos horas e horas e horas no início do curso, que para mim, desculpe falar, não foram muito bem aproveitadas. Isso era uma das tristezas profundas que sentia. Eu acho que houve muita perda de tempo.

As variações subjetivas dos sentidos atribuídos ao tempo relacionam-se a outros aspectos da vida: projetos, interesses, atividades e os tipos de exigência que as pessoas se colocam (Hargreaves, 1998).

5.2 – EXPLORANDO AS EMOÇÕES NO PROCESSO DE FORMAÇÃO

A pesquisa educacional tem mostrado como os professores pensam, planejam e realizam sua prática pedagógica, porém pouco se sabe como se sentem quando eles lecionam, as emoções e desejos que perpassam o seu trabalho (Hargreaves, 1998). Neste estudo, pude constatar parte dos sentimentos das professoras universitárias e como identificam as causas dos mesmos.

A culpa constitui uma importante preocupação emocional dos professores. Sentimentos de culpa e frustração podem ser comuns e perturbadores (Hargreaves, 1998). Para além de se julgar a culpa de boa ou má, ela poderia ser um estímulo

poderoso para a mudança e a reforma social. Mas, a “forma como os professores falam frequentemente dela, quando está estritamente ligada a sentimentos esmagadores de frustração e de ansiedade, pode tornar-se desmotivante e bastante limitativa para o trabalho e para a vida” (Hargreaves, 1998:160). As professoras universitárias falam de emoções tais como frustrações, ansiedades e culpa. Clara, formadora, manifesta seus sentimentos.

Bom, eu sou uma pessoa que me penalizo por tudo, eu sempre acho que deveria ter feito melhor, sabe, sempre acho que poderia ter feito melhor, que não fiz tudo que podia, então tenho essa sensação de que podia ter feito melhor, essa sensação me acompanha...de cobrança.

Os terrenos incertos da prática na qual o curso se movia, a inevitável urgência na implementação cotidiana do processo de formação, a pressão em se criar uma estrutura nova que permitisse a formação do perfil de professor desejado, e não simplesmente mudar algo que já existia originaram sentimentos de insegurança, de cobrança e de culpa.

O conflito é uma parte necessária da mudança no qual estão envolvidos interesses divergentes. No processo de construção do CSFP, o conflito foi evitado, como afirma Mariana e Clara, respectivamente.

Foi um trabalho que mexeu muito assim. Mexeu de vários jeitos, e eu acho que a gente precisava de se encontrar um dia, para ver que acertou mais do que errou. Sabe? Acho que o grupo merecia... Ouvir...Ouvir não, perceber isso. Que acertou muito mais do que errou.

O sentimento que eu tenho é bem ambivalente: primeiro, a beleza que a gente acertou, depois, tristeza. Por que a gente não viveu isso assim com mais alegria, sabe? Por que foi tão pesado? Por que foi tão difícil? Por que achatou a gente tanto? Eu falei que mexeu tanto porque a partir daí todo mundo começou a estudar, não é? Foi o sentimento que ficou, desconforto. Sabe? Um sentimento desconforto de não ter... Não concluir.

Nesses depoimentos, percebe-se que não houve momentos de explicitação dos conflitos vividos pelo grupo, o que causou certo desconforto. A ausência de liderança pedagógica, e não administrativa, inviabilizou um outro olhar sobre o conflito, fragmentou o coletivo de professores. Além de expressar o conflito, Clara apresenta sentimentos ambíguos: a alegria dos acertos e a dor de ter sido tão pesado. Aponta também para a busca das professoras universitárias pela formação continuada.

Embora a culpa seja, para muitos professores, um problema pessoal, Hargreaves (1998) argumenta que no cerne de muitos de nossos problemas pessoais encontram-se

questões públicas constrangedoras. As armadilhas da culpa existentes no ensino originam-se nas mudanças das condições de trabalho dos professores. No centro da culpa está a desilusão consigo mesmo, um sentimento de ter procedido mal, de se ter traído um ideal.

A culpa origina-se no sentimento de estar prejudicando ou negligenciando aqueles por quem se tem preocupação, constitui-se uma questão filosófica de escolha moral. As armadilhas da culpa no ensino se situam na interseção de quatro trajetórias: o empenho em finalidades de cuidado e de tratamento dos outros, a natureza aberta da atividade, as pressões no sentido da prestação de contas e da intensificação e a persona do perfeccionismo. Nessa rede, a culpa coloca sérios problemas à eficácia e ao trabalho do professor (Hargreaves, 1998).

Uma coisa que eu tentei aprender é, como você, em termos pessoais, humanos, como é que deve ser cauteloso, como é que você deve ser sensível para conviver com grupos, mesmo com grupos no mundo ali, profissional. Agora, quero acrescentar, não dou zero para essa experiência que eu vivi. Valeu, até para a gente ver as dificuldades que tem em realizar um trabalho inovador. Isso para mim, não deixou de acrescentar coisas na minha vida profissional e pessoal também. Mas eu acho, que o lado humano, ele se sobrepõe de uma forma muito forte, às vezes, ao lado profissional. (Jussara)

As divergências e conflitos relativos às relações interpessoais geram sentimentos de culpa. A culpa dos professores não é um problema privado: trata-se de uma questão pública importante que deveria ser abordado com toda seriedade (Hargreaves, 1998).

Mas, havia também um sentimento de comunidade ao se ter a missão coletiva de formar o professor pesquisador/reflexivo. Se, por um lado, essa missão, possivelmente, desenvolveu um sentido de comunidade que gerou empenhamento, lealdade, confiança entre aqueles que se empenharam e aderiram à idéia. Por outro, criou a *heresia* entre aqueles que questionaram, discordaram ou duvidaram da missão. A heresia surge quando há tensão entre o indivíduo que questiona o propósito central da missão e os princípios que a fundamentam e o grupo que defende e apóia a idéia.

Considerações Finais

Este estudo apontou para várias idealizações do professor pesquisador que no confronto com realidade gerou tensionamentos entre as formadoras e a defesa de um tipo de perfil profissional, de relação com as alunas-professoras, de relação entre as formadoras e de trabalho coletivo. Vala (1997) afirma que casos de conflito intergrupal

explícito ocorrem quando os atributos e valores dos subgrupos se tornam objeto de polêmica. Ele considera que,

como acontece em qualquer experiência humana, as construções de sentido partilhado ou diferenciado e a experiência de associação do eu a um grupo são acompanhados de emoção. Conhecimentos e emoções são objeto de julgamentos avaliativos, o que significa que os conhecimentos e emoções construídos no seio dos grupos não são apenas descritivos, mas também avaliativos, ou seja, mobilizam atitudes. (Vala, 1997:10/11)

Dessa forma, o conflito surgiu de não se compartilhar os mesmos atributos e valores à formação do professor pesquisador ou reflexivo, o que provoca atitudes favoráveis ou desfavoráveis frente às várias práticas construídas durante o processo de formação. Partilhar os mesmos valores gera associações em subgrupos e emoções, de pertença ou não, o que provoca emoções e sofrimentos.

O estudo possibilitou, ainda, o reconhecimento de que as professoras universitárias, como os demais professores, estão num processo de desenvolvimento profissional, são atores sociais que fazem as escolas e os projetos de formação. As suas experiências de formação permitem um fazer-se e refazer-se, num permanente construir-se o que possibilitou verificar que muito do que foi realizado no desenvolvimento da proposta de formação esteve enraizado em quem são os professores e como percebem o mundo. Acredita-se que as crenças, os desejos, a cultura, a experiência pessoal dos professores interferiram na compreensão, na interpretação dos conceitos, do processo de formação e de suas práticas. Tudo isso desencadeou aprendizagens nas universitárias formadoras que manifestaram ter aprendido muito sobre o que é formar um professor pesquisador/reflexivo, mas, sobretudo, sobre o trabalho coletivo, relações interpessoais e as pessoas das alunas-professoras e das professoras universitárias. Como há muito já dizia Guimarães Rosa: “mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Amaral, Ana Lúcia. Aula universitária: um espaço com possibilidades interdisciplinares. In: VEIGA, I CASTANHO, M. E. *Pedagogia Universitária: aula em foco*. Campinas/SP: Papirus, 2000. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

GONÇALVES, Tadeu e GONÇALVES, Terezinha. Reflexões sobre uma prática docente situada: buscando novas perspectivas para a formação de professores. In: GERALDI et al. *Cartografias do trabalho docente: professor pesquisador*. Campinas/SP: Mercado das Letras, 1998. pp.105-134.

HARGREAVES, Andy. *Os professores em tempo de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na Idade Pós-Moderna*. Portugal: McGraw-Hill, 1998.

SECRETARIA DO ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. Proposta de Curso Superior de Formação de Professores para as Quatro Primeiras Séries do Ensino Fundamental. PROEN/UEMG. Proposta Encaminhada ao Conselho Federal de Educação, Belo Horizonte. 1994.

ROCKWELL, Elsie y MERCADO, Ruth. La práctica docente y la formación de maestros. México, *Investigación en la Escuela*, nº 4, 1988, pp. 65-78.

TEIXEIRA, Inês. A. C. Os professores como sujeitos sócio-culturais. In: Dayrell, Juarez (org.). *Múltiplos Olhares sobre a educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

TEIXEIRA, Inês. A. C. O tempo no registro da experiência. *Cadernos Ciências Sociais*, Belo Horizonte, v. 6, nº 9, pp.43-53, ago, 1999.

VALA, Jorge. Representações Sociais e percepções grupais. *Análise Social*, vol. XXXII (140), 1997. pp. 7-29.