

PROFESSORES DO 3º CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL: PRÁTICAS DOCENTES E PROCESSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO COTIDIANO DO TRABALHO ESCOLAR

GOMES, Suzana dos Santos – FAE/UFMG

GT: Didática/n. 04

Agência Financiadora: Não contou com financiamento

1. Introdução

Este trabalho resulta de um estudo a respeito da prática docente, das experiências de trabalho coletivo, da construção do projeto de formação continuada dos professores vivenciado no cotidiano do trabalho escolar. Observou-se, aí a influência dessa formação na implementação de práticas pedagógicas alternativas em sala de aula, dirigidas às camadas populares. Para tanto, considerou-se, que o repensar da ação docente acontece em diversos espaços-tempos. Nesse sentido, mereceu destaque o espaço da formação no cotidiano do trabalho escolar que se revelou como condição favorável à implementação de práticas docentes diferenciadas.

Todavia essa afirmação suscita algumas questões que serão respondidas neste trabalho: como tem sido implementada a formação continuada dos professores? No 3º ciclo existem experiências de trabalho coletivo? Que saberes são tecidos pelos docentes diante dos desafios da prática? Existe relação entre a formação continuada e a implementação de práticas alternativas no processo ensino-aprendizagem?

Assim, a pesquisa a qual este artigo se refere objetivou identificar a prática docente e o projeto de formação continuada das escolas, processos esses que estruturaram as atividades pedagógicas de professores do 3º ciclo de duas escolas da Rede Municipal de Belo Horizonte e lhes deram sentido.

Quanto à abordagem metodológica, adotou-se a análise qualitativa dos dados, seguindo a perspectiva de Bogdan & Biklen (1997). Assim, buscou-se identificar, nos professores investigados, os aspectos de sua vida profissional expressos no cotidiano do trabalho, suas concepções, suas atividades pedagógicas atuais e suas perspectivas de trabalho. Para tanto, foram utilizados alguns instrumentos básicos de coleta de dados, como: a observação participante nas reuniões pedagógicas e em encontros e seminários de formação; realização de entrevistas com professores; grupo focal com alunos e, por fim, a análise de documentos, como: projeto de formação continuada, atas de reuniões pedagógicas e projeto político pedagógico das escolas.

Como referencial teórico, optou-se por utilizar a literatura sobre formação de professores a qual privilegia a investigação dos processos pelos quais este profissional se forma no decorrer de sua atuação docente. Nesse sentido, adotaram-se as perspectivas de desenvolvimento profissional da docência defendidas por Nóvoa (1992), Pérez Gomez (1992, 1995) Hernandez (1998), Zeichner (1990, 1993 e 2000) entre outros. Para a seleção dos professores considerou-se não só a perspectiva de seu desenvolvimento como também, o princípio educativo em Gramsci (1978). Tal princípio inclui fatores pessoais, fatores próprios da profissionalização docente e aqueles advindos da socialização dos professores com seus pares.

O presente trabalho se estrutura da seguinte forma: num primeiro momento, com base nos estudos de Gramsci (1978), discutiu-se o princípio educativo de formação dos professores no cotidiano do trabalho. Ao longo do texto são apresentados dados coletados na pesquisa a fim de demonstrar os saberes tecidos pelos professores na prática docente e, por fim, a apresentação de algumas considerações sobre a formação continuada de professores.

2. Princípio educativo em Gramsci: os professores e o processo de formação no cotidiano do trabalho

Algumas questões nortearam a discussão dessa temática quais sejam: como os professores acolheram as diferenças presentes no cotidiano das salas de aula? Como se organizaram no trabalho para torná-lo um processo formador? Quais os princípios educativos assumidos pelos professores no cotidiano do trabalho? Qual a relação existente entre a formação continuada dos professores e sua prática docente em sala de aula?

Tais indagações trazem, em seu bojo, a preocupação com a complexidade das situações presentes na escola em relação aos processos de ensino-aprendizagem, o trabalho docente e à presença de espaços-tempos favoráveis à implementação de uma pedagogia diferenciada.

Depoimentos¹ dos professores da Escola² Municipal Ângela Martins, EMAM e da Escola Municipal Lúcia de Freitas, EMLF confirmaram essa preocupação:

“[...] Digo com certeza, estou muito mais motivada para estudar, para melhorar o meu trabalho [...] as informações rolam, socializamos as leituras, acertamos na

¹ Todas as transcrições de falas de professores e alunos neste trabalho estão apresentadas na íntegra.

² Adoção de nomes fictícios para as escolas e para os professores.

escolha da assessoria, estou com um grupo de alunos que exigem muito. Eu tenho que estar muito atenta para ajudá-los a avançar. Não sei como, mas estão melhorando [...]”. (PROFA NARLA, HISTÓRIA, 3º ciclo, EMAM).

“Temos muitos problemas na escola, mas somos um grupo que acredita na educação e estamos nos empenhando. Estamos revendo o PPP, construímos no coletivo o projeto do 3º ciclo e ele está acontecendo [...] Sinto que esses alunos contam conosco. Somos para eles muito mais do que professores. Buscam em nós referenciais de vida, valores, etc. [...]” (PROFA HILDA, PORTUGUÊS e FILOSOFIA, 3º ano, 3º ciclo, EMLF).

Conforme relataram os professores de ambas as escolas, muitos foram os desafios enfrentados, mas eles empenhando-se, foram encontrando sentido para o seu trabalho cotidiano a partir da construção de um projeto pedagógico que considerava as diferenças não só entre os alunos, mas também entre os próprios professores. Nesse projeto, cada um era protagonista e tinha algo a contribuir. Daí a importância dos espaços-tempos coletivos.

A respeito do trabalho com as diferenças, verificou-se que se deu num processo de formação na prática e foi ganhando sentido à medida que um projeto pedagógico foi constituindo um trabalho de colaboração reflexiva entre os professores cujo ponto de partida era a análise coletiva da prática, com vistas à alteração do fazer pedagógico.

Vale ressaltar que o trabalho com as diferenças forma o professor. Esse é um tipo de formação que se dá no cotidiano do trabalho entre os professores. Tem sido assunto de muitos estudiosos como: Manacorda (1990); Nosella (1991); Arroyo (1990, 1991, 2001); Santos (1992); Nóvoa (1992,1995); Hernandez (1998); Teixeira (1998 e 2000). Trata-se de um campo em desenvolvimento. Isso significa que existem escolas onde os professores, pelo empenho pessoal, marcado pelo querer fazer e querer aprender, se organizam no coletivo e se envolvem a fim de discutir e buscar soluções para enfrentar a problemática da prática buscando novas estratégias para o ensino, com base na percepção e na vivência dos próprios professores. Por esses motivos, destacaram-se as experiências de formação no cotidiano do trabalho vivenciadas pelos professores das escolas pesquisadas.

Os depoimentos que seguem revelam os sentidos e significados da formação no cotidiano do trabalho atribuídos pelos professores:

“Mudou muito a minha prática, eu acho que pra melhor. Estou mais atenta aos meus alunos, leio mais, procuro acompanhar meus colegas nas discussões. Antes, eu não tinha tanto interesse [...] Eu era mais tradicional, estou mudando, antes eu decidia por mim mesma, agora combino com meus colegas do trio e

acho que está bem melhor [...]” (PROFA IVANA, PORTUGUÊS e INGLÊS, 1º e 2º ano, 3º ciclo, EMLF).

“[...] Sobre os avanços alcançados no trabalho com os alunos com níveis diferenciados de aprendizagem, eu destaco a busca constante dos profissionais por formação, estudos e trocas de vivências tem sido uma conquista que tem facilitado os processos de construção de novas práticas”. (PROFA SÔNIA, CIÊNCIAS, 3º ciclo, EMAM).

A respeito da formação no cotidiano do trabalho, Arroyo (1990) defende uma teoria da formação humana, que coloque o trabalho como princípio educativo³. A resistência passa a ser esse princípio, que pode se dar em qualquer instância: social, política e cultural. Na concepção do autor, conhecimento e saber não são vinculados com o trabalho e a produção, mas apenas com a cultura. O conhecimento, o saber, a qualificação, a ciência são alguns dos interesses por cujo domínio os sujeitos reais se confrontam. Na teoria da formação humana, da educação e da cultura, o trabalho é elemento central do processo constitutivo e formador do ser humano enquanto gênero. Independente das formas históricas em que se dá, ele é o modo pelo qual o ser humano transforma a natureza e transforma-se a si mesmo.

Coerentes com essa proposta, espera-se, também, que os professores da educação básica dominem os conteúdos de sua matéria ou área, os conteúdos de seu ofício, as teorias pedagógicas que os fundamentam. Que princípios ou matrizes são esses? A ação, a práxis, o trabalho vistos como princípios educativos fazem parte da tradição pedagógica. A educação, nessa perspectiva, é vista “como processo de produção e não de mera inculcação [...]. Nós produzimos como sujeitos sociais e culturais produzindo a sociedade, a cultura, o conhecimento [...]” (ARROYO, 2001, p.114-115).

Nessa linha de reflexão, também Santos (1992), ao tratar da organização do processo de trabalho docente, faz uma análise crítica da organização escolar e questiona o tipo de organização de processo de trabalho empregado quando se pretende criar condições em que os trabalhadores se eduquem enquanto trabalham. Portanto:

³ Manacorda (1990) escreve sobre o princípio educativo em Gramsci (1978) com a intenção de fornecer uma leitura pedagógica para os problemas de formação do homem novo. De acordo com Manacorda, Gramsci falava de um princípio educativo implícito, mais ou menos percebido pela consciência, seja do legislador, seja do professor, o qual é aqui considerado como corpo docente. Na perspectiva da teoria gramsciana, a unilateralidade da escola contrapõe-se à duplicação entre escola científica, profissionalizante, técnica de um lado e escola humanista, formativa de outro.

Os trabalhadores, ao estabelecerem relações coletivas, igualitárias e solidárias entre os explorados, expressam os princípios organizadores da nova sociedade, o que implica, necessariamente, uma nova escola. Nesses processos práticos, os trabalhadores educam-se. E são justamente essas práticas que nos permitem vislumbrar os princípios de uma nova pedagogia (SANTOS, 1992, p. 124).

Vale ressaltar que, na nova modalidade de organização do ensino, cujo objetivo é alterar radicalmente o percurso escolar dos alunos, a implantação da progressão continuada substituiu a organização seriada por ciclos de aprendizagem e isso alterou a concepção de ensino, de aprendizagem e de avaliação. Apostou-se na capacidade do professor de ensinar via experiências diversas e conhecimentos distintos. Assim, não é possível alunos diferentes aprenderem em igual medida, qualitativa e quantitativamente.

Desse modo, novas possibilidades de formação no cotidiano do trabalho foram apontadas pelos professores. Nos dizeres de Martins, eles defendiam uma

formação que se faça no próprio local de trabalho. Além disso, reivindicam maior participação nesse processo, maior espaço para pensar. Criar, portanto, condições para que o professor reflita sobre sua prática pedagógica para compreender seus determinantes e assumir uma ação transformadora é um desafio constante. O professor necessita parar para pensar e essa prática lhe é negada sistematicamente, por mecanismos diversos, pelo sistema capitalista. (MARTINS, 1998, p. 99).

Nesse trecho, a autora caracterizou aspectos importantes apontados nos depoimentos desses professores: eles almejavam sim, um espaço de capacitação diferenciado que estivesse em sintonia com os atuais desafios enfrentados por eles. De acordo com os professores, para garantir esse espaço foi necessária vontade política.

À propósito, assim, eles se posicionaram:

“Olha, eu acredito que se a Escola Plural priorizar a formação em serviço a coisa melhora. Temos que aprofundar as questões do dia-a-dia, aparece uma série de desafios e não podemos deixar de pensar sobre eles. Para mim isso é que é formação”. (PROF. DANIEL, MATEMÁTICA e FILOSOFIA, 1º ano, 3º ciclo, EMLF).

“De modo geral, acredito que o professor tem um pouco de artista nas veias, às vezes não sabemos como, mas conseguimos ajudar o aluno a aprender, somos, sim capazes de mudanças, principalmente se houver amizade e trabalho coletivo, aí sim, vale a pena enfrentar os desafios da prática”. (PROFA. MARTA, PORTUGUÊS, EDUCAÇÃO ARTÍSTICA e INGLÊS, 2º ano, 3º ciclo, EMLF).

Assim, nessas escolas, à época da pesquisa, o projeto de formação passou pela experimentação, pelo ensaio de novos modos de trabalhar coletivamente. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. Passou por processos de investigação,

diretamente articulados com as práticas pedagógicas. Por isso, Nóvoa (1992) defendeu que os professores fossem protagonistas ativos nas diversas fases dos processos de formação: na concepção e no acompanhamento, na regulação e na avaliação.

Nesse contexto, ganharam destaque episódios que envolviam ações dos professores com os alunos, situações em que as professores tentaram dar significados e sentidos a suas tessituras docentes de avaliação formativa (GOMES, 2003). Nesse caso, destacaram-se momentos em que os professores partilhavam suas práticas nos conselhos de classe, encontros semanais e mesmo pelos corredores nos intervalos das aulas. Nesses momentos, perceberam-se, em seus comentários, buscas, crenças e inseguranças. Idéias ainda iniciais sobre o que fazer, experiências que deram certo e as que não deram também foram discutidas. Entretanto, em seus diálogos, notava-se o pensar sobre o fazer docente, que se deu numa dinâmica de interações ocorridas entre os professores e alunos.

De modo geral, os problemas que o professor enfrentava e que eram por ele identificados ao avaliar a própria prática referiam à organização e à execução de atividades distintas para grupos diferenciados de alunos. Portanto, o professor era desafiado a trabalhar, ao mesmo tempo, com grupos de adolescentes com níveis diferenciados, devendo apresentar-lhes um conjunto diferente de atividades, enquanto os demais alunos da classe realizavam outros exercícios. Foi isso que se observou nas escolas pesquisadas.

À propósito, Hernandez (1998) analisa experiências de formação e defende a realização dela na própria prática como caminho desejável se se pretende converter as escolas em instituições onde se aprende. Aprender com a própria prática implica compreendê-la para ultrapassá-la, para ser capaz de transferi-la a outras situações, para dar sentido à própria atuação, para saber melhor, em definitivo.

Portanto, os dados da pesquisa demonstraram o caráter formativo da escola em seus espaços-tempos de trabalho. Ali, alternativas para o desencadeamento do processo educativo foram recriadas. À medida que o professor identificava desafios no próprio trabalho e situações que exigiam intervenção, tendo em vista a aprendizagem dos alunos, revisava a sua prática, o seu modo de ser e agir, e procurava articular com seus pares. Assim, no coletivo, desafios, fracassos, avanços e os resultados positivos na aprendizagem dos alunos eram socializados.

3. Saberes docentes tecidos pelos professores na prática de intervenção e avaliação

No cotidiano escolar, o professor é desafiado a desenvolver, progressivamente, saberes oriundos do próprio processo de trabalho. E é exatamente o desenvolvimento desses saberes que exigem dele tempo, prática, experiência, etc. No caso das escolas pesquisadas, identificaram-se, as relações entre tempo, prática e aprendizagem dos saberes adquiridos pelos professores que atuavam no 3º ciclo do ensino fundamental. Em outras palavras, procurou-se averiguar nessas escolas se esses saberes, oriundos da própria prática do professor, eram empregados na prática cotidiana da sala de aula para resolver os desafios presentes no exercício profissional dando sentido às situações de trabalho que lhes são próprias.

Sobre os saberes resultantes da prática, assim se posicionaram os professores:

“Estamos estudando sobre currículo, avaliação, projeto pedagógico tudo isso pra ver se a gente melhora o trabalho na escola. Queremos ter uma linha de trabalho nossa” (PROFA NARLA, HISTÓRIA, 3º ciclo, EMAM).

“O professor do 3º ciclo sabe que tem que trabalhar com o conhecimento de outra forma. Estamos aprendendo a lidar com esse aluno na prática. Não tem receita. Não é fácil, mas conseguimos bons resultados principalmente quando a gente combina as estratégias envolvendo os alunos” (PROFA SOFIA, MATEMÁTICA, CIÊNCIAS e EDUCAÇÃO ARTÍSTICA, 3º ano, 3º ciclo, EMLF).

Nessa perspectiva, reflexão e processo passaram a constituir, nos últimos anos, o eixo de uma nova tendência na formação considerada como meio de construção de saberes e identidade profissional. O trabalho coletivo estimula a visão crítico-reflexiva, fornece aos professores os meios para desenvolver pensamento autônomo e facilita as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica investimento pessoal, trabalho livre e criativo com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

Ainda acerca da construção de saberes, deve-se assinalar que o professor como mobilizador de saberes profissionais em sua trajetória constrói e reconstrói seus conhecimentos em diferentes contextos e tempos, conforme os desafios da prática docente:

Vejam, por exemplo, depoimento deste professor da EMLF:

“Tem hora que eu me pergunto como conseguimos trabalhar com essa turma? Eles vieram do 2º ciclo com muitos desafios a serem superados. Não fomos preparados para tanto [...] Fomos adquirindo um saber para enfrentar esses

problemas na prática, no agrupamento de professores um colaborava com o outro. E hoje, vejo que valeu a pena [...]” (PROF. PEDRO, PORTUGUÊS e INGLÊS, 1º ano, 3º ciclo, EMLF).

Outra professora da EMAM também destacou os saberes tecidos na prática:

“Tem sido desafiante o trabalho no 3º ciclo porque temos que recriar formas para atingir o aluno, desenvolver habilidades de leitura, escrita e raciocínio, além de trabalhar com atitudes, despertar esse adolescente para o exercício da cidadania. Tudo isso vem exigindo muito de nós professores. O que conseguimos fazer é fruto de uma articulação coletiva e compromisso pessoal de muitos”. (PROFA. NARLA, HISTÓRIA, 1º ano, 3ª ciclo, EMAM).

A propósito dessas colocações, é preciso lembrar que a proposta de formação no cotidiano das escolas girava em torno de estudos que ajudavam a discussão de possíveis causas para evitar o fracasso escolar. Assim eram propostos temas que possibilitavam a reflexão da prática pedagógica no 3º ciclo, como: currículo, intervenção, avaliação formativa, entre outros. Também os docentes se agrupavam por ciclos e estabeleciam uma dinâmica de relato e estudo de casos de alunos. Outra estratégia utilizada era a troca de experiência, que criou um clima de confiança entre os pares. Os professores avaliavam, com frequência, os encaminhamentos com vistas a avançar no processo formativo e aprimorar o desempenho pessoal e coletivo no trabalho com os alunos.

Depoimentos dos professores confirmam tais colocações:

“Quando começamos a desenvolver o projeto intervenção pedagógica percebemos que tínhamos que partir para o estudo de caso dos alunos para entender melhor o porquê de tais comportamentos e atitudes, e mesmo para perceber melhor por onde poderíamos começar o trabalho. Essas informações são foram socializadas no coletivo e contribuíram muito na definição das estratégias de ensino” (PROF. GILDO, MATEMÁTICA, 3º ciclo, EMAM).

“O 3º ciclo enfrenta um problema sério. Temos alunos ainda em processo de alfabetização. Nós professores tivemos que nos organizar para lidar com esse aluno. São muito os problemas vivenciados na sala de aula no que se refere à leitura e escrita. Nos tempos de formação e planejamento estamos buscando leituras que nos dê suporte para o enfrentamento dessas questões”. (PROFA SOFIA, MATEMÁTICA, CIÊNCIAS e EDUCAÇÃO ARTÍSTICA, 2º ano, 3º ciclo, EMLF).

Em seus trabalhos, Zeichner⁴ (1993), abordando o conceito de professor reflexivo, lembra que esse conceito pode significar coisas diferentes. “A pergunta não é

⁴ Zeichner (1990) defende um programa de formação continuada que prepare o professor a fim de que tenha perspectivas críticas sobre as relações entre a escola e as desigualdades sociais. Portanto, esse enfoque enfatiza três aspectos fundamentais: a aquisição por parte do docente de uma bagagem cultural de orientação política e social; o desenvolvimento de capacidades de reflexão crítica sobre a prática e o desenvolvimento das atitudes que requer o compromisso político do professor como intelectual transformador no contexto social, na escola e na sala de aula.

se os professores são reflexivos, mas como estão refletindo e sobre o que estão refletindo”. (2000, p.12). Baseando-se no trabalho de Dewey (1933 e 1965), Zeichner ressalta que uma ação reflexiva apóia-se em um ativo desejo de analisar vários aspectos de uma questão, de dar atenção aos fatos e buscar alternativas diferentes. É a antítese da aceitação acrítica da ordem existente da escola. Portanto, engloba uma abordagem crítica dos rótulos oficiais e dos significados da cultura escolar. Trata-se de uma reflexão que examina os fundamentos educacionais (ZEICHNER, 2000).

Os depoimentos dos professores mostram pontos que são refletidos por eles:

“Identifico as dificuldades de aprendizagem nos alunos ao perceber que o adolescente não consegue compreender a solicitação feita, apesar de ser orientado individualmente, não consegue realizar a atividade, revela dispersão, desconcentração, muitas vezes perturba o desenvolvimento das atividades. Isso as vezes acontece com os outros professores também” (PROF. MATEUS, INGLÊS, 3º ciclo, EMAM).

“Eu identifico as dificuldades de aprendizagem através de uma avaliação formativa, da observação realizada continuamente sobre os processos de desenvolvimento do aluno em todos os aspectos: sócio-afetivos, cognitivos e culturais, dou ênfase na construção da leitura e da escrita, também estamos preocupados com a construção do pensamento lógico matemático”. (PROFA HILDA, PORTUGUÊS e FILOSOFIA, 3º ano, 3º ciclo, EMLF).

Nessa perspectiva, a idéia da reflexão como prática, defendida por Zeichner (1993), parece contribuir mais de perto para a construção do sentido do trabalho docente. O autor valoriza a interação dos membros do grupo, pois os professores podem se apoiar mutuamente, sustentar o crescimento uns dos outros, olhar para os próprios problemas e compreender que eles têm relação com os dos outros professores, com a própria estrutura da escola ou do sistema educativo.

Prosseguindo a reflexão sobre o trabalho docente, foram importantes, neste estudo, para traçar o esboço da questão do saber docente⁵, às contribuições de Tardif, Lessard e Lahaye (1991). Segundo esses autores, certamente o professor sabe alguma coisa, mas o quê precisamente? Ele sabe identificar quando o aluno aprende? Quando o

⁵ E, ainda, outros estudos buscam dar conta da complexidade e especificidade do saber constituído no e para o exercício da atividade docente e da profissão (ENGUIA, 1991; TARDIF, LESSARD & LAHAYE, 1991; POPKEWITZ, 1995; PÉREZ GÓMEZ, 1995; LÜDKE, 1996). Esses autores têm se debruçado sobre a questão dos saberes que os professores mobilizam quando ensinam destacando sua complexidade e seu caráter plural. Buscam superar o modelo da racionalidade técnica chamando a atenção para a existência dos saberes da experiência, aqueles que têm origem na prática cotidiana do professor em confronto com as condições da profissão. Portanto, trabalham com a categoria de *habitus* de Bourdieu (1967,1972) como disposições adquiridas na e para a prática real, e que permitem ao professor enfrentar os desafios imponderáveis da profissão.

aluno necessita de intervenção? Desenvolve saberes para implantar, por exemplo, uma avaliação formativa?

Essas questões se relacionam com os seguintes comentários dos professores sobre o trabalho desenvolvido por eles:

“Procuo entender as dificuldades de aprendizagem como sintomas que emergem de um processo e tal como a aprendizagem é resultado de uma construção. Acredito que as causas desses sintomas podem estar na tentativa de homogeneização do ensino, e nas dificuldades da escola trabalhar com a diversidade e a complexidade do ser humano” (PROFA SÔNIA, CIÊNCIAS, 3º ciclo, EMAM).

“Para trabalhar com as diferentes formas de aprender dos alunos tenho como princípio: respeito às diferenças, flexibilidade nos agrupamentos de alunos, flexibilidade nas atividades, respeitando as habilidades de cada um, intervenção processual, e na medida do possível um atendimento mais individualizado” (PROFA VERA, LÍNGUA PORTUGUESA, 3º ciclo, EMAM).

Conforme salientou essa professora, o trabalho era integrado. Isso pôde ser observado em comentários apresentados, por exemplo, em conselhos de classe. Era comum ver professores tomando decisões importantes sobre a forma de acompanhar o aluno, ou elaborando, juntos, atividades pedagógicas. Enfim, partilhavam experiências e desafios. Ainda que essas atividades de partilha de saberes não sejam consideradas como obrigação ou responsabilidade profissional pelo professor, a maior parte delas expressa a necessidade de troca da experiência. Assim, os encontros pedagógicos, conselhos de classe, como as reuniões semanais foram mencionadas pelos professores também como lugares privilegiados de trocas de experiências.

Depoimentos dos alunos das duas escolas, extraídos do grupo focal, demonstram as impressões que eles tinham sobre a prática docente dos seus professores:

“Eu gosto do sistema de ensino, porque ele é bem detalhado, os professores explicam bem e gosto também da amizade entre professores e alunos” (Aluno L.H.S.M, 2º ano, 3º ciclo, EMAM).

“Os professores aqui da escola, conhecem bem a gente. Eles têm paciência no aprendizado. Conversam com a gente e quando vê que alguém não vai bem na matéria, eles ensinam, se a gente estiver triste, pára a aula e conversa com a gente” (Aluna S.P.A, 1º ano, 3º ciclo, EMAM).

“Eu fui acelerada um ano, mas estou dando conta das matérias. Eu acho que depende do aluno para a aceleração dar certo. Eu estou gostando muito. Quando eu estava no 2º ano eu era a mais adiantada da sala, também vejo o quanto meus professores se esforçaram comigo” (Aluna E.F.S, 3º ano, 3º ciclo, EMLF).

“Aqui na escola a gente se sente em casa. Gostamos dos professores porque eles são educados com a gente. As vezes preferimos ficar aqui do que em casa” (Aluna L.M.A, 3º ano, EMLF).

Também os professores reconheceram que adquiriram saberes na prática da sala de aula, conforme mostram os depoimentos abaixo:

“Encontramos dificuldades porque os alunos do 3º ciclo, que chegaram para estudar tiveram um desempenho muito fraco no 2º ciclo. Alguns têm dificuldades na leitura e na escrita é ainda mais difícil. Então, nós temos que buscar formas bem diversas para envolver esse aluno” (MARTA, Português, Educação Artística e Filosofia, 2º ano, 3º ciclo, EMLF).

“Nós sabemos que temos muitas necessidades em sala de aula, e por isso, a gente busca apoio no coletivo. Isso é difícil acontecer na rede. É uma coisa que faz muita diferença. Você aprende na prática, melhora a qualidade do trabalho que você faz. Para mim isso faz uma diferença muito grande” (PROF. JAMES, 3º ciclo, EMAM).

Relacionados com essa questão, os depoimentos dos alunos apresentados no grupo focal e dos professores na entrevista podem ser analisados à luz dos estudos de Pérez-Gómez (1992). Para esse autor, o processo de *reflexão-na-ação* passa por quatro momentos: o da surpresa, no qual o professor se deixa surpreender pelo que o aluno fez ou por eventos não previsto na aula; o da reflexão sobre o ocorrido e a busca de entendimento da situação apresentada; o da reformulação/reconfiguração do problema suscitado pela situação e, finalmente, o da tomada de decisão e empreendimento de ações baseadas nas hipóteses levantadas durante o processo, implicando testagem deles.

Assim, de acordo com o autor:

Os processos de reflexão-sobre-a-ação e sobre-a-reflexão-na-ação ocorrem posteriormente à ação pedagógica. Na reflexão sobre a ação, o profissional prático, liberto dos condicionantes da situação prática, pode aplicar os instrumentos conceituais e as estratégias de análise no sentido de compreensão e da reconstrução da sua prática. (PÉREZ-GÓMEZ, 1992, p.105)

Por essa perspectiva de formação docente, a prática adquire o papel central de todo o currículo, assumindo um lugar na aprendizagem e na construção do pensamento prático do professor. Esse pensamento não pode ser ensinado diretamente, mas pode ser aprendido. Aprende-se fazendo e refletindo na e sobre a ação.

4. Consideração finais

Conclui-se do exposto que implementar a formação dos professores nos espaços-tempos na escola é uma alternativa que se tem mostrado viável para o desenvolvimento profissional docente. Tal estratégia significou investimento na escola, vista como espaço coletivo privilegiado de formação profissional, possibilitando mudanças que podem

favorecer a construção de práticas pedagógicas inclusivas, voltadas para o atendimento das características sociais e culturais da comunidade e para as necessidades educativas dos alunos (MIZUKAMI, et al.,2002).

Tais análises confirmam mudanças no foco da formação dos professores. Eles, no cotidiano do trabalho, estão em busca de informações, conhecimentos e formam-se na prática, vivenciando e partilhando suas experiências docentes.

Nesse sentido, é necessário investir em propostas de formação em serviço que mobilizem os professores na reconstrução de alternativas coerentes com os pressupostos teóricos da concepção formativa. Isso significa garantir uma formação mais ampla e de qualidade aos professores a qual inclua, como tópicos a serem desenvolvidos os seguintes pontos: a criatividade, a solidariedade social, o reconhecimento da diversidade cultural, entre outros. Assim, professores que estivessem envolvidos nas tessituras do ensinar e do aprender, motivados pelo trabalho coletivo, teriam espaço para revelar, no cotidiano do fazer escolar, desejos, utopias e experiências que, sem dúvida, contribuirão para o enfrentamento dos desafios escolares no campo da aprendizagem.

Parece, também, urgente repensar a estratégia de promoção de cursos que polarizem alguns poucos professores em determinados locais, externos às escolas, substituindo-a por estratégias de formação nos espaços-tempos escolar, de forma a ampliar as oportunidades de participação dos professores. O contexto escolar demanda a formação no cotidiano do trabalho porque esse é o tipo de formação que interessa ao conjunto dos professores e sobre o qual as escolas podem ter controle, no sentido de melhorar a qualidade do ensino. Nesses espaços-tempos pedagógicos, a adoção de um projeto de formação do tipo interativo-reflexivo inclui as propostas de formação cujos modelos se organizam em torno da resolução de problemas do cotidiano do professor, o que é feito com a ajuda mútua dos colegas e de assessores que atuam como interlocutores nas discussões.

Quanto à dimensão coletiva, destacou-se que a escola é, por excelência, um local de formação e, portanto, seus espaços-tempos precisam ser organizados de maneira a garantir ações de formação no cotidiano pedagógico, ações essas que promovam integração efetiva do trabalho docente.

O diálogo entre os professores nos espaços-tempos coletivos foi fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes coletivas de trabalho constitui, também, um fator decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente. O desenvolvimento de uma nova

cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e valores que dêem corpo a um exercício autônomo da profissão docente.

Concluindo, práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão, que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores. A formação como um processo dinâmico e com possibilidades de aperfeiçoamento crescente pode-se entender também como um processo contínuo. Nesse sentido, a prática profissional pode ser concebida como elemento constitutivo da formação continuada dos profissionais.

Recuperam-se, nesse processo, três aspectos considerados essenciais à formação do professor, nos tempos atuais: a importância do espaço da escola e da cultura escolar como instâncias mediadoras das relações entre a escola e a sociedade; a importância dos saberes pedagógicos, gerados no cotidiano das práticas escolares e as suas relações com os vários campos de conhecimentos que compõem as áreas de formação básica da educação de todo cidadão; o entendimento de que o professor é também, e sobretudo, um profissional reflexivo, e cada vez mais é desafiado a transformar as práticas docentes de avaliação garantindo às crianças e adolescentes o direito à educação e ao sucesso escolar.

Identificou-se que as propostas de formação docente quando articulam prática e teoria extraem, da própria prática do professor, os elementos capazes de subsidiar as discussões acerca dos problemas relacionados com o processo educativo. Assim, constatou-se que as estratégias de formação, ao criarem espaços para a discussão das ações educativas, criam, também, espaços para a pesquisa e a discussão de teorias que informam sobre as ações. Torna-se fundamental que as ações extraiam, da prática, novos elementos para a elaboração de novas teorias não só trazendo a teoria para a prática, mas descobrindo a teoria que existe na prática. Isso, possibilitará a construção de um novo conhecimento sobre o processo educativo.

Por fim, cabe assinalar que os resultados obtidos neste estudo podem contribuir para compreensão das relações que ocorrem no cotidiano escolar entre professor-aluno e professor-professor, além de apontar as conseqüências dessas relações e dar pistas para a superação do fracasso escolar. Daí, a sugestão: acelerar-se a profissionalização e melhorar o nível de formação dos professores. Espera-se, ainda, que este estudo aponte elementos que ajudem a repensar a formação continuada dos professores, sinalize, para os elaboradores e proponentes de políticas públicas, a urgência na formulação de

políticas de formação permanente, capazes de promover adequada atualização dos princípios teóricos e metodológicos, lembrando que os professores se encontram numa situação de aprendizes desses novos pressupostos inclusivos.

Referências bibliográficas

ARROYO, M.G. O princípio educativo: o trabalho ou a resistência ao trabalho? IN: **Teoria & Educação**, nº 01, 1990, p. 3-44.

ARROYO, M.G. Revendo os vínculos entre trabalho e educação: elementos materiais da formação humana. IN: SILVA, T.T. da. **Trabalho, educação e prática social**: por uma teoria da formação humana. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991, p. 163-216.

ARROYO, M. G. “Fracasso/sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n.71, p. 34-40, jan. 2000.

ARROYO, M.G. **Ofício de mestre**. Imagens e auto-imagens. Petrópolis, R.J: 3ª ed, Vozes, 2001.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1997.

BOURDIEU, P. L. ‘École conservatrice. L’inégalité sociale devant l’école e devant la culture. **Revue Française de Sociologie**, n.3, p. 325-347, 1966.

BOURDIEU, P.L. Systèmes d’enseignement et systèmes pensée. **Revue Internationale des Sciences Sociales**, v.3, p. 367-409, 1967.

DEWEY, J. **How we think**. Boston: Heath, 1933.

DEWEY, J. The relation of theory to practice in education. In: BARROWAN, M.L. (Ed.), **Teacher education in America**: a documentary history. New York. Teachers College Press. 1965. p. 140-171.

ENGUITA, M. F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n.4, p. 41-61, 1991. Dossiê: "Interpretando o trabalho docente".

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978, 2ª ed.

GOMES. Suzana dos Santos. **Tessituras Docentes de Avaliação Formativa**. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, FAE/UFMG, Belo Horizonte, 2003. 213p.

HERNANDEZ, F. Um diálogo a partir da incerteza com três experiências de formação na escola. IN: **Tessituras**, Caderno nº 1. PBH: SMED, 1998, p. 42-44.

LÜDKE, M. Sobre a socialização profissional dos professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 99, p. 5-15, 1996.

MANACORDA, M. A. O princípio educativo em Gramsci. Porto Alegre, R. S: Artes Médicas, 1990.

MARTINS, Pura Lúcia O. **A didática e as contradições da prática**. Campinas: Papirus, 1998.

MIZUKAMI, M. da G.; REALI, A. M. de M. R (orgs.) **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: Ed. UFSCar, 2002.

NOSELLA, P. O trabalho como princípio educativo em Gramsci. IN: SILVA, T.T. da. **Trabalho, educação e prática social: por uma teoria da formação humana**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991, p. 134-159.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, A. (Org.). Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p.13-33.

PÉREZ-GÓMEZ, A. I. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). **Formação de professores e profissão docente**. Porto, Porto Editora, 1992. p. 93 –114.

PÉREZ-GÓMEZ, A. I. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

POPKEWITZ, T.S. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SANTOS, O. J dos. **Pedagogia dos conflitos sociais**. Campinas, S.P: Papirus, 1992.

SMOLKA, A. L. **Cognição, linguagem e trabalho na escola: escola básica**. Campinas: Papirus, 1992. p. 55-62. Coletânea CBE.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, 1991.

TEIXEIRA, I. C. **Tempos enredados: teias da condição professor**. 1998. 383p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

TEIXEIRA, I. C. Os professores como sujeitos socioculturais. In: Ciclo de Conferências da Constituinte Escolar. **Valorização do trabalhador em educação**. Belo Horizonte: SMED/PBH, 2000. p. 71-79. Caderno Temático, n. 5.

ZEICHNER, K. Traditions of reform in U.S. teacher education. **Journal of Teacher Education**, 1990. (en la prensa.)

ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: EDUCA, 1993.

ZEICHNER, K. Entrevista - Formação de professores: contato direto com a escola. **Presença Pedagógica**, v.6, n.34, p. 5-15, jul./ago. 2000.