
A PESQUISA QUE VIVENCIAMOS COM OS PROFESSORES *

Dinéia Hypolitto**

... “já que os homens não existem fora do mundo, fora da realidade, o movimento deve começar com a relação homem-mundo. Conseqüentemente, o ponto de partida deve estar sempre nos homens, no seu aqui e no seu agora, que constituem a situação em que se encontram, ora imersos, ora submersos, ora inseridos. Somente partindo desta situação – que determina a percepção que eles têm, podem começar a atuar”.

Paulo Freire

Resumo: Esta pesquisa prende-se à preocupação com a melhoria do ensino, através de uma reflexão crítica sobre a prática pedagógica e a formação continuada do professor.

Pensamos em contemplar este tema em função do grande desafio que a ação docente vem enfrentando, para desenvolver uma prática pedagógica com “sucesso”.

Discute as relações dos professores do ensino fundamental, da rede pública do Estado de São Paulo, e a capacitação docente oferecida pela Secretaria da Educação, com o objetivo de aperfeiçoar e melhor informar seu corpo docente.

Numa atmosfera em que impera o fracasso escolar, destacamos nove professores de sucesso, que se enquadram na “categoria” de professor-reflexivo, objeto desta pesquisa. Sua ação é ouvida, sentida e percebida, de forma descritiva e analítica.

No cruzamento com a teoria, a prática desses professores mostra-se revitalizada, apontando para alternativas ricas e possíveis, que se contrapõem ao fracasso escolar. A marca forte deste avanço é a ancoragem das iniciativas profissionais e individuais na reflexão.

Como resultado, as possibilidades para o desafio sinalizam a mudança no momento, e se concretizam nas ações aqui registradas com seus resultados desejáveis.

Palavras-chave: Pesquisa, professor, prática pedagógica, capacitação docente, mudança.

Abstract: *This research is concerned with the improvement of teaching through a critical reflection on pedagogical practices and the continuing preparation of teachers.*

We decided to dedicate ourselves to this subject due to the great challenge faced by teachers in recent years in order to develop a “successful” pedagogical practice.

We discuss the relationships among primary teachers from public schools in the state of São Paulo, as well the teaching capacity offered by Secretaria da Educação, aiming at improving and informing their teachers. In this scenery where school failure predominates, we turn our attention to nine successful teachers who are reflexive teachers, the goal of this research. Their action is heard, felt and acknowledged in a descriptive and analytical way.

Combined with theory, the practice of these teachers reveals itself as something renewed, pointing at rich and feasible alternatives which contrast with teaching failure. Their strong mark is the basis of their professional and individual actions on reflection.

Key words: *research, teacher, teaching practice, teaching capacity, change.*

1 SITUANDO AS ESCOLAS

As três escolas que têm em seu quadro os professores pesquisados, situam-se na zona leste de São Paulo, bairro da Mooca, pertencentes à 5ª. Delegacia de Ensino - COGSP, da rede pública estadual.

No decorrer desta exposição investigativa, designamos as escolas em questão como A, B, C, sendo

que duas delas oferecem Ensino fundamental (A-B) e a C, ensino fundamental e médio.

São bem próximas umas das outras. Atendem, em sua maioria, clientela de classe social de baixa renda familiar e, também, uma minoria de classe média, residentes em casas e apartamentos das imediações. A maior parte dos pais de alunos trabalham no setor terciário (comércio e prestação de serviços).

As três escolas atendem, além da população local, também alunos residentes em bairros vizinhos são denominadas “escolas de passagem”, por atenderem um número significativo de alunos matriculados no período noturno, residentes em outros bairros.

* Data de recebimento para publicação: 04/04/1999.

Este artigo foi extraído da dissertação de mestrado: **Formação continuada:** dos desafios às possibilidades no cotidiano escolar... PUC-SP, 1996.

** Coordenadora de estágio supervisionado do curso de Licenciatura da Universidade São Judas Tadeu, mestre em educação: supervisão e currículo pela PUC-SP, supervisora de ensino aposentada da rede pública estadual de São Paulo, professora de prática de ensino do curso de licenciatura.

As características físicas das três escolas são semelhantes. Encontram-se em bom estado de conservação, e os módulos funcionais estão praticamente completos. As escolas funcionavam até o final de 1995 em três turnos: manhã, tarde e noite.

O bairro é quase central, bem servido por transportes coletivos e infra-estrutura completa.

A situação do diagnóstico da realidade escolar da 5a. DE quanto às taxas de evasão e reprovação dos alunos do ensino fundamental foram alarmantes no ano de 1994.

2 OS SUJEITOS

Em número de nove (9) professores, foram identificados por numerais arábicos e suas respectivas escolas por letras, para garantir o anonimato, conforme se verifica no quadro 1.

Observa-se que os professores selecionados apresentam tempo de serviço no magistério variável, ou seja, professores com cinco anos de exercício surgem ao lado de professores com até trinta anos de atividade docente, predominando faixas de 5 a 10 e de quatorze a dezessete anos.

Dos nove professores pesquisados, nenhum apresenta cursos de Pós-Graduação (*stricto sensu*), mas três deles têm cursos em nível de especialização (*lato sensu*).

Oito professores têm curso de graduação, e apenas um possui o 2º Grau - Curso de Habilitação Específica para o Magistério.

Somente dois professores confirmam ter formação pedagógica em nível de graduação.

Dois dos professores entrevistados já exerceram atividades de administração, tais como diretor e vice-diretor de escola pública estadual.

Outro fator a ser considerado diz respeito à situação funcional: cinco são professores efetivos e quatro são profissionais admitidos em caráter temporário (ACTs).

Oito dos professores entrevistados não têm outra atividade profissional, só lecionam nas escolas mencionadas (cf. quadro 1). Apenas um professor é do sexo masculino (sujeito 2), exerce durante o dia outra atividade profissional na área de Patologia Clínica.

Percebemos que, de um modo geral, pode-se afirmar que é baixa a rotatividade desses professores, ou seja, os efetivos atuam nas suas escolas no mínimo há cinco anos. A situação é semelhante para os ACTs que estão nessas escolas há bastante tempo, entre cinco e quinze anos.

Há entre esses professores uma preocupação manifesta de estar sempre se atualizando no campo da educação.

Quanto à frequência aos cursos e orientações técnicas ministrados pela DE, somente um não comparece, mesmo se convocado, pois trabalha em outro local durante o dia (Sujeito n.º 2).

Mas, ficou bem claro que oito professores só vão à OP e ou a cursos da DE se convocados, pois acreditam que os mesmos não têm validade para alterar imediatamente sua prática, mas podem auxiliar no seu desempenho profissional como complemento de atualização cultural.

Quanto à sua participação a associação de classe, quatro confirmaram sua vinculação em entidades ligadas ao magistério. Raramente, essa participação se dá ativamente, só acontecendo em momentos de convocação. E não têm nos últimos tempos participação em congressos e ou conferências, porém têm participado de cursos de longa duração (180 horas) PUC-USP, e em outras universidades particulares, num total de cinco professores.

2.1 Como foram abordados

Fomos apresentados por solicitação escrita da nossa orientadora do mestrado Pós-Graduação em Educação: Supervisão e Currículo - dirigida aos diretores das escolas participantes desta pesquisa, o que facilitou sobremaneira a abertura dos contatos.

Quadro 1

Sujeito	Idade	Sexo	Formação	Tempo Mag.	Cargo/ Função	Disciplina	Escola
1	27	F	Letras Port./Inglês	5 anos	ACT	Português	A
2	32	M	Matemática	7 anos	ACT	Matemática	A
3	20	F	História	8 anos	Efetivo	História	B
4	47	F	Letras / Port./Inglês	14 anos	ACT	Português	C
5	39	F	Geografia	15 anos	ACT	Geografia	C
6	41	F	Biologia	17 anos	Efetivo	Ciências Biológicas	C
7	34	F	Letras Port./Inglês	9 anos	Efetivo	Português	C
8	39	F	Matemática	17 anos	Efetivo	Matemática	C
9	55	F	Polivalente	30 anos	Efetivo	Ciclo Básico	C

ACT: → Admitidos em caráter temporário.

Efetivo: → Cargo mediante concurso de provas e títulos.

Fomos extremamente bem recebidos pelos Diretores, comprometidos com o fazer educativo, que por sua vez - colocando-nos à vontade - encaminharam-nos aos professores que seriam sujeitos desta pesquisa, a quem explicamos o nosso objetivo e de quem obtivemos ampla cooperação.

2.2 Coleta de dados

Segundo BOGDAN e BIKLEN (1994: 149):

“Tal como um mineiro apanha uma pedra, perscrutando-a na busca de ouro, também o investigador procura identificar a informação importante por entre o material encontrado durante o processo de investigação. Num certo sentido, os acontecimentos vulgares tornam-se dados quando vistos de um ponto de vista particular — o do investigador”.

O termo “dados” são os materiais em bruto recolhidos pelos investigadores, que formam a base da análise do estudo. Esses dados serão as provas e as pistas que cuidadosamente ligam-nos ao mundo empírico e, quando sistemática e rigorosamente recolhidos, ligam-nos aos elementos necessários para passar de forma adequada os aspectos que pretendemos explorar.

As técnicas de coleta de dados utilizadas foram: entrevistas gravadas (transcritas) com os professores no período de agosto a dezembro de 1995, acrescidas de contatos informais, registros de ocorrências e de fatos julgados relevantes.

Os dados de observação constituíram o que chamamos de “notas de campo”¹, pois o gravador não capta a visão, as impressões e os comentários que são feitos antes e depois da entrevista.

Embora não tenhamos assistido às aulas dos professores pesquisados, houve oportunidade de troca de idéias com os mesmos sobre as atividades desenvolvidas em classe, bem como formas de relacionamento com os alunos e verificação de alguns trabalhos realizados pelos mesmos.

Nenhuma oportunidade foi desprezada. Encontros informais no recreio, sala dos professores, biblioteca, intervalos de aula, “janela”, mostraram-se importantes para o enriquecimento das observações.

Entretanto, o instrumento mais eficaz para a investigação foi a “conversa espontânea” com os docentes, em forma de entrevistas, de acordo com um roteiro que organizamos semi-estruturado (anexo 2) a partir de três questões: razões que o levaram a mudar a prática pedagógica; onde buscou subsídios para melhorar

a prática e se a capacitação docente realizada pela SEE contribuiu para alterar a sua prática pedagógica.

Os sujeitos estiveram livres para expressar as suas idéias a respeito do próprio trabalho.

“As boas entrevistas caracterizam-se pelo fato de os sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre os seus pontos de vista. As boas entrevistas produzem uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspectivas dos respondentes” (BOGDAN e BIKLEN, 1994:136).

Nossa maior preocupação foi informar ao professor o que estávamos fazendo e porque, para dissipar qualquer desconfiança quanto ao uso dos dados. Os docentes aceitaram bem a atividade proposta, mostrando-se bastante receptivos.

Solicitamos que descrevessem sua prática pedagógica, os resultados que vinham obtendo, as mudanças que haviam introduzido no seu trabalho, bem como os fatos que o haviam induzido a rever a sua prática.

De outro lado, buscávamos informações relativas às mudanças introduzidas na prática e a sua adequação à realidade de seus alunos.

Opiniões e sugestões relativas às ofertas de capacitação docente também constituíram outro ponto de referência para o pesquisador.

3 ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

O material coletado é denso e muito rico. Inicialmente procedemos à transcrição das entrevistas gravadas para a leitura das mesmas associadas ainda a um diário de campo com anotações de falas, fora da entrevista, ou seja, informações que o gravador não registrou.

Familiarizamo-nos com os longos discursos descritos nos textos, os quais exigiram várias releituras já no primeiro contato, para desenvolvermos um sistema de codificação para organizar os dados, tarefa difícil e complexa dentro da investigação qualitativa.

“À medida que vai lendo os dados, repetem se ou destacam-se certas palavras, frases, padrões de comportamento, formas de os sujeitos pensarem e acontecimentos. O desenvolvimento de um sistema de codificação envolve vários passos: percorre os seus dados na procura de regularidades e padrões bem como de tópicos presentes nos dados e, em seguida, escreve palavras e frases que representam estes mesmos tópicos e padrões. Estas palavras ou frases são categorias de codificação” (BOGDAN e BIKLEN, 1994:221).

Considerando todos esses aspectos, relacionamos a seqüência de unidades de significado no discurso de cada professor. Agrupamos as unidades, por professor e por similaridade, identidade de significados e, assim, captamos o essencial de cada professor.

¹ **Notas de Campo:** Depois de voltar de cada entrevista ou qualquer sessão de investigação, é típico que o investigador escreva, de preferência, o que aconteceu. Como parte das notas, o investigador registrará idéias, reflexões e palpites, bem como os padrões que emergem. Isto são as notas de campo: o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experimenta e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo. Ver a respeito: BOGDAN, Robert C. e BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação.** (Portugal: Porto Editora), 1994: 150-172.

QUADRO 2

Sujeitos	Idade	Sexo	Formação	Tempo de Magistério	Região Escola	Razões que o levaram a mudar a prática	O que mais auxiliou nessa mudança	Características da prática metodológica	Os treinamentos fornecidos pela SEE contribuíram para alterar a prática pedagógica	Opiniões e Sugestões
1	27	F	Letras Port./Inglês	5 anos	Mooca A	- Altos índices de evasão e reprovação - Desmotivação dos alunos - Dificuldades na produção de textos	- Muita teoria e estudo - Cursos de longa duração procurados pela professora	- Canções - Semiótica do texto e contexto - Epopéia da música popular - Produção de textos - Não utiliza livro didático	- Não, por falta da motivação - Os professores convocados não fazem a multiplicação do curso, por falta de tempo	- Espaço para estudo e reflexão na própria escola em conjunto através de coordenação - Elaboração de Projeto pedagógico para melhoria de qualidade do ensino
2	32	M	Matemática	7 anos	Mooca A	- Desmotivação dos alunos e do professor- Reprovação e evasão - Rotina no trabalho do professor - Indisciplina dos alunos	- Auto-questionamento - Muita pesquisa - Parada para reflexão (6 meses) - Situação desmotivadora em sala de aula	- Através da parte histórica da matemática - Jogos de raciocínio - Exploração da curiosidade - Não utiliza livro didático	- Professor sem disponibilidade de horário para o treinamento - Não fez nenhum curso	- Reuniões na escola com acompanhamento - Valorização pela participação do professor
3	29	F	História	8 anos	Mooca B	- Rendimento escolar insatisfatório - Reprovação e evasão (altas taxas)	- Cursos de longa duração (PUC e USP) - “Os cursos me abriram a cabeça” - Atualização contínua	- Confecção de livro de histórias em grupo e individual - Leitura, interpretação e discussão de textos - Transformação do texto em desenhos e histórias em quadrinhos - Palavras cruzadas - Não utiliza livro didático	- Serviram como complemento para quem está sempre se atualizando - São válidos, porém a preferência é para cursos de longa duração	- Formação contínua do professor - Cursos de longa duração (universidade) - Teoria e Pesquisa - H.T.P. na escola com coordenador competente
4	47	F	Letras Port./Inglês	14 anos	Mooca C	- Desmotivação dos alunos - Reprovação excessiva - Dificuldade na produção de textos	- Curso de Redação (longa duração) - Atualização constante através de cursos	- Produção de textos através de poemas - Estudo da imagem - Discussão e interpretação de textos - Diagrama do livro - Trabalho em grupo	- Não - Como complemento p/ quem está sempre se atualizando - Não há repasse por parte dos professores convocados	- Cursos de longa duração (universidade) - Educação do professor em serviço - Trabalho coletivo
5	39	F	Geografia	15 anos	Mooca C	- Desinteresse por parte dos alunos - Muita “decoreba” - Falta de motivação	- Grupo de estudos com outros professores da minha área (iniciativa do próprio grupo) - Reuniões quinzenais	- Utilização de mapas - Escalas - Maquetes - Retroprojektor; filmes - Elaboração de relatórios - Não utiliza livro didático	- Não, pois o prof. volta para a escola e nem sequer reproduz para a direção e outros professores	- Reuniões na própria U.E. para estudo e elaboração de projetos com coordenador
6	41	F	Biologia	17 anos	Mooca C	- Desmotivação dos alunos - Reprovação e evasão - Alunos desinteressados e queda no ensino aprendizagem	- Cursos de longa duração procurados pelo professor - Muito estudo e pesquisa - Atualização contínua	- Utilização do laboratório: aluno diretamente em contato com a ciência - objeto de pesquisa - Jornais, TV, Filmes - Entrevistas, relatos e debates - Muita pesquisa - Não utiliza livro didático	- A qualidade em aula não tem sido alterada pelos treinamentos - O professor convocado não passa as informações do curso nem para a direção, muito menos para os outros professores	- H.T.P. com coordenador competente - Cursos de longa duração (Governo e universidade)
7	34	F	Letras Port./Inglês	9 anos	Mooca C	- Dificuldades na interpretação de textos e na escrita - Aluno sem acesso a informações - Alunos facilmente influenciados pela TV	- Estudo e discussão das dificuldades dos alunos com os pares na própria escola - Reuniões semanais	- Trabalho com jornal: elaboração de notícias e manchetes - Interpretação e discussão - textos de jornal - Produção de texto em grupo e individual - Não utiliza livro didático	- Não, pois o professor vai por obrigação ou para “matar” aula mesmo, ou a fim de conversar sobre outras coisas, que não a prática pedagógica - O prof. não faz a multiplicação do curso	- Educação do professor em serviço - Espaço para estudo na própria U.E. com coordenação
8	39	F	Matemática	17 anos	Mooca C	- Alunos com muito medo da matemática - Altos índices de reprovação e evasão - Dificuldade de raciocínio	- Interesse do professor em fazer os alunos perderem o medo da matemática - Desafio	- Através de jogos de raciocínio em grupo e duplas	- Não auxiliou em nenhum momento para alterar a prática pedagógica, nem mesmo de imediato - Não servem para superar as deficiências da formação inicial do professor	- Reuniões na Própria Escola com bom orientador para troca de experiências e estudo
9	55	F	Polivalente	30 anos	Mooca C	- Professora cansada da rotina - Seguir fielmente a cartilha - Dificuldades na produção de texto	- Cursos de longa duração (PUC) - Embasamento teórico - Ousadia e coragem p/ deixar a cartilha - Inovar sempre	- Não utiliza cartilha - Produção de textos com desenhos e histórias em quadrinhos (individual ou em grupo)	- Não alteram a prática do professor, pois ele nem sequer comenta o que ouviu no curso com o diretor e outros professores	- Atualização contínua através de cursos de longa duração proporcionados pela SEE e universidades

A partir desse processo, estabelecemos comparações entre os professores e constituímos um quadro (n.º 2) com a síntese das informações obtidas relativamente aos tópicos de análise inicialmente estabelecidos:

- 1) Caracterização dos sujeitos;
- 2) Razões que o levaram a mudar a prática;
- 3) O que mais auxiliou nessa mudança;
- 4) Características da prática metodológica utilizada;
- 5) Os treinamentos fornecidos pela SEE contribuíram para alterar a prática pedagógica;
- 6) Opiniões e Sugestões.

Ainda pudemos incorporar a essa síntese outras unidades de significado a partir das anotações e observações em diário de campo e do nosso convívio com as escolas da rede (por força da nossa profissão).

4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

4.1 A experiência vivida

A partir do que já explicitamos anteriormente, de como se realizou o trabalho de campo, é oportuno lembrarmos que esta pesquisa não se desenvolveu em etapas rígidas.

O manancial de informações colhidas, tanto práticas - em nível da própria pesquisa - como teórico, contrapondo teoria e prática, foi considerado por nós de grande riqueza e significado. Mas, ficamos atentos ao fato de que a metodologia não poderia ser reduzida aos procedimentos técnicos de levantamentos de dados, mas um instrumento sinalizador da postura do pesquisador frente ao seu objeto de investigação.

A bem da verdade, o processo de produzir conhecimento é por demais rico. Desenvolvemos uma especial acuidade interpretativa, sensível no trato com a realidade, porque refletimos sobre as posturas teórico-metodológicas que devem ser adotadas, revendo nossas contradições, percebendo também que o cotidiano é multifacetado impossível, portanto, conhecê-lo por inteiro.

Após o agrupamento dos dados construídos, separados por unidades de significado, foi possível identificá-los e nomeá-los em três categorias:

- 4.1.1 fatores que impulsionaram o professor para a mudança;
- 4.1.2 percepções relativas à formação continuada; e
- 4.1.3 como os professores alteraram sua prática.

4.1.1 Fatores que impulsionaram o professor para a mudança

“Sabemos que a teoria em si não transforma a realidade” (Vásquez, 1977: 202).

O que transforma a realidade é a prática, porém a prática pensada, refletida, iluminada pela teoria. As teorias estão dentro de nós, impregnando nosso fazer e nosso

pensar. Pensar é começar a mudar. Todo ser, porque é imperfeito, é passível de mudança, progresso, aperfeiçoamento. E isso só é possível a partir de uma reflexão sobre si mesmo e suas ações.

“Preciso da teoria e de algumas práticas que são colocadas nos cursos para que eu reveja como estou me posicionando como professor; como é que está sendo minha prática... É importante você parar e questionar o que você está fazendo. Fiz isso muitas vezes e continuo fazendo... Será que estou conseguindo fazer com que os meus alunos aprendam?” (Sujeito 3).

Esta fala de um dos depoentes nos leva a enxergar um professor prático reflexivo, pois o mesmo nunca se satisfaz com a sua prática e nem a pode julgar perfeita, concluída.

A maioria dos sujeitos pesquisados aponta fatores como **desmotivação, rendimento insatisfatório, indisciplina, altos índices de reprovação, bem como baixa produção em áreas específicas**, responsáveis pela sua reação em busca de formas alternativas para a reversão deste quadro perverso.

Alonso (1988:120) nos ensina:

“Qualquer mudança significativa que envolva de fato alterações profundas no comportamento, provoca insegurança e, portanto, é evitada ou mesmo rejeitada”.

Dialogando com o texto de Alonso, inferimos que os fatores que geraram a mudança, apontados explicitamente pelos sujeitos pesquisados, constituem-se em razões aparentes, constantes de tantas outras análises de cunho educativo. Isto é o que se vê.

Entretanto, através do contato com os depoentes, ouvindo suas falas, observando suas posturas, a vibração dos seus gestos ou o seu olhar arguto, **sentimos** que esses professores trazem dentro de si, geneticamente, a chama que os impulsiona para um fazer pedagógico solidário, agradável e gratificante.

Um professor pesquisado, que muito nos impressionou, disse-nos que, diante de tanta mesmice pedagógica, caracterizada pelo trabalho rotineiro e metódico, levou-o a questionar toda a sua prática. Saltou para um mergulho na reflexão, parando por seis meses - afastado de suas funções - para rever seu papel de ator educacional.

“Nesse meio tempo me questionei muito e daí resolvi retomar, fazendo um trabalho que fosse prazeroso, primeiro para mim, já que eu passaria uma boa parte do meu tempo com os meus alunos” (Sujeito 2).

O “feedback” do sucesso, ou seja, a positividade do relacionamento com os alunos e a efetivação da aprendizagem tem realimentado esses professores que vêm obtendo resultados satisfatórios em sala de aula, formando uma consciência profissional comprometida com a educação.

Sucesso chama sucesso. A gratificação do trabalho pelo trabalho é percebida como o “complemento salarial” que os mantêm na função. Esses professores tornam-se “reflexivos”.

“Os professores reflexivos perguntam-se constantemente porque estão a fazer o que fazem na sala de aula” (Zeichner, 1993:19).

Em decorrência dessa afirmação, não esperam a oferta de cursos. Eles vão buscar. Renovando sua prática, renovam-se a si mesmos, numa ciranda que os mantém vivos e energizados. O resto é decorrência...

“...A minha formação é Biologia... depois fiz cursos de longa duração na USP e na PUC/SP... são cursos que foram procurados por mim... esses cursos me mostraram que a pesquisa dentro da ciência é muito importante” (Sujeito 6).

Como tudo na vida, o crescimento é evolutivo, atravessa estágios e não raro estaciona por tempos variados em “platôs”. Parece-nos que boa parte dos docentes da nossa rede pública estadual possam estar ainda em estágios incipientes, até mesmo pela heterogeneidade da sua formação, mesclada por institutos de excelência e outros não tanto.

Os professores da nossa pesquisa, que vêm obtendo resultados satisfatórios, a par de suas peculiaridades pessoais, já desenvolveram, sem dúvida, uma consciência **crítica-reflexiva** e **profissional** que, embasando a sua prática, fortalece o seu comprometimento com a educação e com a mudança.

E como:

“O professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor. Urge por isso (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores, apropriando-se de seu processo de formação, dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida” (Nóvoa, 1992:25).

4.1.2 *Percepções relativas à formação continuada*

Laderrière (apud Esteves & Rodrigues, 1993:48) “defende a tese de que a formação contínua dos professores é o principal instrumento de mudança das qualificações destes”.

Por essas considerações entendemos que a formação continuada do professor deveria ser um processo que não poderia ter um fim, pois ser professor é assumir um compromisso com o conhecimento, com a cultura elaborada, e isto implica renová-la e renovar-se por meio dos diálogos com os textos, as pesquisas e com as novas gerações.

A grande maioria dos professores entrevistados declarou que sentia necessidade de atualizar-se através de cursos de longa duração. Suas opiniões variavam muito, indo desde a afirmação de que os cursos de pequena duração servem como complemento para quem está se aperfeiçoando, passando por considerações do tipo “o professor vai por obrigação e não repassa o conteúdo”.

Tentaremos pontuar as falas dos professores, registrando dialeticamente o que ouvimos, interpretamos e sentimos, tendo como contraponto as teorias até aqui desenvolvidas e a nossa própria experiência.

A maioria dos professores, num total de oito, freqüentaram cursos de atualização. Apenas um professor não fez nenhum curso devido ao fato de exercer durante o dia outra atividade profissional.

“O fato de eu não ter freqüentado nenhum curso que a DE (Estado) proporcionou, não acarretou nenhum prejuízo à minha formação continuada, pois me atualizo muito através de pesquisa, estudo individual e converso com os meus pares, inclusive faço vários cursos na empresa em que trabalho sobre relações humanas, e isto eu trouxe para a sala de aula, enriquecendo muito a minha relação com os alunos” (Sujeito 2).

Com esse depoimento entendemos que a responsabilidade do desenvolvimento profissional não é responsabilidade apenas do Estado, mais que tudo deve ser responsabilidade do professor - a ser assumida por ele.

Ratificamos o que Nóvoa afirmou sobre o assunto na palestra realizada na PUC-SP, em 22/04/96, no Programa de Supervisão e Currículo - Mestrado em Educação, quando diz que “os professores devem assumir a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e não acreditar que isto é somente **dever do Estado**”.

Dentre os procedimentos utilizados pelos professores para a atualização profissional (quadro 3), ressaltamos que cinco participaram de cursos de atualização de 180 horas, ministrados através de convênios/SE em Universidades (PUC/SP, Campinas, USP e universidades privadas).

Quadro 3: Procedimentos de Atualização Profissional Utilizados pelos Professores

TIPO	FREQ. (N.º 9)
Grupos de Estudos e Pesquisa	7
Troca de experiência (conversa) - (especialistas, pares)	6
Eventos (Seminários, Palestras, Cursos)	8
Televisão (vídeos, programas educativos)	5
Orientações Técnicas e Cursos na DE	8
Cursos de Atualização de 180 horas - (convênio SE/Universidades)	5
Cursos de Atualização de 30 horas (SEE/DE)	5
HTP	1

A partir de 1984, é que a expansão desses cursos passou a ser considerada prioridade. Como já analisamos no capítulo anterior essa questão, só queremos ressaltar que os cinco professores que participaram desses cursos conveniados estão no magistério público num período que oscila entre 8, 17 e 30 anos de tempo de serviço, tendo assim vivenciado intensamente essa fase.

... “e o que dá para perceber é que eu nunca parei de estudar, e os cursos de longa duração que foram procurados por mim, me auxiliaram muito a diversificar minha prática. E tem mais, o professor tem que estar sempre se atualizando, não pode parar” (Sujeito 6).

“Os professores deveriam frequentar cursos de longa duração, porém que fossem de fato de seu interesse e preferencialmente proporcionados pelo Governo, lógico, porque o professorado hoje não tem condições financeiras para pagar” (Sujeito 4).

“Eu fiz tantos cursos... Eu acho que todos os tipos de cursos que fiz foram válidos. Você sempre aproveita alguma coisa para aplicar em sala de aula, porém os de “longa duração” foram os que me ajudaram a trabalhar de modo diferente com os meus alunos” (Sujeito 3).

O que pudemos sentir é que os professores interessados em se atualizar acabam procurando os cursos de longa duração por sua própria iniciativa.

Comentam eles que, ao tentar envolver os colegas sobre o que aprenderam, socializando novas práticas e saberes, não encontram receptividade. Os mais educados tecem elogios quanto à iniciativa, mas alegam “falta de tempo” para fazer o mesmo.

Os professores, entretanto, não acreditam que só os cursos de longa duração possam resolver para subsidiar a prática pedagógica no cotidiano escolar; sugerem que deve haver uma mescla de vários tipos de atividades para a formação continuada do professor, como por exemplo: cursos de longa duração (180 horas); de 30 horas; orientações técnicas, desde que bem planejados nas OPs; seminários; grupos de estudo na própria escola (em serviço); programas educativos, como outrora Projeto IPÊ...

Confirmando o que esses professores nos relataram a respeito da capacitação docente, o professor Palma, ex-coordenador da CENP, afirma também que “a política de capacitação tem que se utilizar de cursos de 30 horas, cursos de 180 horas, em convênios com as Universidades, cursos modulares, TV, trabalhos nas OPs e tudo tem que ser feito ao mesmo tempo”.

Ainda, a respeito de cursos, os professores são unânimes ao falar dos cursos de 30 horas, ministrados pela SEE/de que somente servem como complemento cultural, não sendo significativos para alterar a prática e conseqüentemente a melhoria do ensino.

Suas principais queixas com relação a esses cursos referem-se ao caráter repetitivo dos mesmos, à sua sistemática passiva e desmotivante, à linguagem, por vezes inacessível utilizada, em geral, por seus coordenadores.

Um fato curioso e vale a pena destacarmos: um dos nossos entrevistados viveu toda a história da capacitação docente nas últimas duas décadas e relembrou sem nenhum saudosismo a sua experiência na rede, do “Verdão” (Guias Curriculares - 1973) e da “receita” para os planos de ensino dos professores, que seguiam uma orientação comportamentalista - rigor nos planejamentos, formulação dos objetivos com detalhamento dos comportamentos observáveis em sala de aula.

... “me recordo que, de um momento para o outro, fomos treinados para decorar listas mais listas de verbos para formulação dos objetivos, e era obrigatório que os planos de ensino

seguissem todas as orientações recebidas pela SE... a linguagem era muito confusa e sofisticada” (Sujeito 9).

Essa fala nos remonta ao capítulo IV deste trabalho, sobre capacitação docente. Notamos que a professora com sua fala nos aponta a presença do “tecnicismo e da fase autoritária” que vivemos nessa época, a concluirmos que o modelo tecnicista não deu conta de resolver o cotidiano escolar.

As orientações técnicas ministradas, geralmente pela DE nas OPs, na opinião de todos os professores entrevistados, receberam muitas críticas, devido aos mesmos não serem consultados previamente, junto às escolas, quanto ao conteúdo que será ministrado, e que por vezes não atende aos anseios e dúvidas dos mesmos. Outro fato, que gerou crítica, chega a ser a convocação de maneira imposta, até mesmo pelo diretor da escola que, para “aparecer” perante a Delegacia de Ensino, como um educador “comprometido”, quer enviar o maior número de docentes possível para atender a DE. Muitos vão obrigados sem nenhuma vontade, só para satisfazer o diretor.

Os professores retornam para a UE, e não repassam o conteúdo para os colegas, e sequer comentam, na maioria das vezes, com o diretor o que foi apresentado no curso, alegando falta de tempo.

“Infelizmente, quando o professor volta da OT, ele não tem tempo para passar s informações do curso nem para a direção e muito menos para aos colegas. Então se a pessoa teve algum aproveitamento, fica somente para ela. Mas normalmente a gente não vê diferença no trabalho dessas pessoas que têm ido à orientação técnica na DE” (Sujeito 5).

“A qualidade de ensino em sala de aula não tem sido alterada por esses cursos de pequena duração” (Sujeito 1).

“Eu participei de várias OTs e cursos de pequena duração, não saberia dizer de quantos, em nenhum momento isso ajudou, ou alterou a minha prática. Nem mesmo de imediato, de repente quando você vai fazer um curso - no outro dia você vem com um monte de sonhos, nem isso aconteceu!” (Sujeito 8).

... “mas quando o professor só faz cursos ou vai a OTs esporadicamente, ele pode até se empolgar no momento, mas voltando para a escola, chegando à sala de aula - tudo cai na mesma rotina, e ele acaba se perdendo em cumprir simplesmente o seu conteúdo, sem nenhuma alteração” (Sujeito 4).

“Geralmente, quando o diretor fala - tal dia vai haver uma OT, daí os professores falam: Ah! Mas justo nesse dia que eu não tenho aula. Alguns não gostam muito de sair da própria EU” (Sujeito 3)

Ficou ressaltado, através da ótica desses professores, que as OTs na DE e ou cursos de pequena duração não têm

sido muito significativos, permitindo avanço cognitivo e melhor análise dos problemas de sala de aula.

De acordo com a nossa experiência, temos sentido que a capacitação docente tem passado por proposições paliativas, principalmente em nível de DE, se a qualidade do professor vai mal, institui cursos como se fosse a solução definitiva do problema.

Porém, o curso não servirá de parâmetro para melhoria sem o envolvimento efetivo do corpo docente e administrativo da escola. Necessitamos de que o curso/projeto/seminário/ parta do grupo, com o grupo e para o grupo de professores com uma formação continuada que busque percursos educativos **com eles** (os professores) e não **para eles**. Nenhum curso de capacitação docente leva a mudanças substanciais, principalmente se for apresentado ao grupo de professores de maneira estanque e desvinculada da prática pedagógica realizada na escola.

Da maneira que vinham se realizando as propostas de capacitação docente, em cursos estanques (pacotes), alija o professor da validade de sua prática, pode até instigar a transformação, mas não proporciona a consolidação da ação, nem a reflexão sobre o empreendimento desta nova ação, nem discutindo sobre os erros e os acertos desta ação. E isto, muitas vezes, tem criado um clima de angústia no professor que não tem com quem compartilhar o seu trabalho na escola.

O que ficou claro para nós, através dos depoimentos da maioria dos professores, é a importância do diálogo, ou seja, **conversa com os pares** na própria escola e que diminui a angústia do professor que se sente um “solitário” na sua sala de aula.

“Converso com os meus outros colegas, trocamos idéias e experiências que a gente vai adquirindo no dia-a-dia. Reformulo o plano de ensino se for preciso, pois às vezes da troca com meus pares, adquiro outras sugestões para enriquecer as minhas aulas e vou diversificando o meu trabalho sempre que posso...” (Sujeito 5).

“Através da troca de experiências com uma professora aqui na escola... nasceu um projeto articulando os nossos conteúdos. Para mim é bom demais participar deste trabalho, tanto em nível do trabalho como pela troca de experiência. Isto para mim já é um aperfeiçoamento em serviço...” (Sujeito 2).

Os depoentes acreditam que a troca de experiências com os pares e ou especialistas tem colaborado muito para um início de trabalho coletivo na própria escola.

A aparente dificuldade do professor em compartilhar suas experiências significativas com os outros docentes advém da falta de hábito de trabalho coletivo, provavelmente herança da escola tradicional, reforçada pela racionalidade técnica que propunham procedimentos rigorosos a serem seguidos pelos professores.

As propostas de capacitação precisam ser planejadas com uma atenção especial para não favorecer o isolamento do professor e dificultar a possibilidade de trabalho coletivo. Os professores devem tomar conhecimento do que fazem os

seus pares, por isso a formação contínua precisa ser realizada no espaço escolar/na ação cotidiana.

“Eu acredito mais na educação continuada dentro do próprio ambiente escolar...” (Sujeito 8).

“Sou totalmente a favor dos cursos de atualização com acompanhamento dentro da própria escola. O professor tem que estar constantemente se atualizando, e nada melhor que seja no seu local de trabalho” (Sujeito 7).

Portanto, o atendimento da formação continuada deve ser provocado por gestores da escola que sejam:

“Conhecedores da realidade da escola, capazes de trabalhar em equipe e de proporcionar meios para a troca de experiências, dotados de atitudes próprias de profissionais, cujo trabalho implica a relação com outro...” (Esteves & Rodrigues, 1993:98).

Todos os professores entrevistados apontaram que a capacitação docente desenvolvida na escola abre um espaço para reflexões que aliem a teoria à prática e também estudo em conjunto para resolução dos problemas da realidade do cotidiano escolar.

“A melhoria do ensino a gente só vai conseguir no dia a dia, na prática da escola e com um bom coordenador, sem dúvida. Sempre estudando e amparados na teoria” (Sujeito 7).

A maioria dos respondentes também utilizam como procedimento para atualização muito estudo, pesquisa e grupos de estudos com os pares.

“Qualquer possibilidade de discussão em grupos de estudo é rica. Sempre se aprende alguma coisa e repensamos nossa prática” (Sujeito 5).

“Então busquei fazer pesquisas de como a matemática era apresentada historicamente. Comecei a ler e muito, para tirar a idéia dos meus alunos de que matemática é um “monstro”... (risos...) (Sujeito 2).

... “você tem que fazer muitas leituras... quando você segue um autor só, acaba ficando “bitolada” e acaba passando uma linha única de pensamento para os alunos... então é necessária a pesquisa, principalmente na área de História...” (Sujeito 3).

“Foi preciso estudar muito a teoria que Emília Ferreiro apresentava e também o construtivismo para me atualizar. Imagine só, com todo o meu tempo de magistério, foi preciso muita coragem... (Sujeito 9).

No dizer de Seabra:

“Mais vale aprender menos conteúdos mas aprender a ter prazer com o uso do intelecto, apreciar a pesquisa, ler por conta própria e descobrir as demais informações...” (1994:81)

Neste aspecto os professores entrevistados já têm consciência de que fazer pesquisa é a principal atividade para o aprender, aliada a trabalhos coletivos, reflexivos e críticos na própria UE.

A respeito à TV com vídeos e programas educativos, cinco professores se mostraram adeptos totalmente, ou seja, ao aperfeiçoamento através de vídeos produzidos pela FDE, que estão à disposição nas OPs, desde que o diretor faça a solicitação por escrito ao Delegado de Ensino, solicitando as fitas requisitadas pelo professor. Essas fitas contêm assuntos relativos à Didática, Avaliação do Rendimento escolar, Alfabetização, Projeto Ipê, Construtivismo, ou seja, muitas constam de assuntos da Coletânea Idéias da FDE. Alguns dos depoentes costumam assistir a esses filmes com seus pares ou individualmente e discutem em aulas vagas, janelas e até mesmo no recreio.

“No ano de 1988 participei, na escola, ativamente da discussão do vídeo palestra da FDE, sobre “O que pratica a escola: verificações ou avaliações?” de Cipriano Carlos Luckesi. Isto trouxe a mim uma nova maneira de encarar a avaliação, considerada até hoje um “nó” e foi a partir daí que me interessei pelos vídeos de educação da OP...” (Sujeito 6).

Também foram comentados os programas de TV - “Projeto Ipê”, os quais eram apresentados por meio da TV, textos e telepostos, com duração de 30 minutos e, após isso, estudo e trabalhos em grupos pelos professores. Sobre o Projeto Ipê, fizemos uma análise no capítulo anterior. Os depoentes enfatizaram a necessidade de continuação de programas do mesmo estilo para atualização a distância; foi citado o programa “**Um Salto para o Futuro**” - produzido pelo MEC e Fundação Roquette Pinto, voltado à capacitação de professores do Ensino Fundamental, enfocando assuntos como Educação de Jovens e Adultos, Educação Infantil, Alfabetização e Educação Especial.

... “assisto ao programa “Escola Nova”, na TV, aulas de experiências mais atrelada ao curso regular. Assisto também ao “Telecurso”, para saber como estão sendo tratados os conteúdos dessas aulas...” (Sujeito 2).

O que os depoentes ainda afirmaram, é que deveriam existir programas de TV com debates a respeito da Educação, como por exemplo, citaram o programa Prioridade Educação, também extinto após quarenta sessões de apresentação no ano de 1974.

O único professor dos nossos entrevistados do ensino fundamental, que trabalha nas séries iniciais sempre trabalhou com alfabetização - “30 anos”. O seu depoimento é muito bonito, até pela maneira carinhosa com que fala de seus alunos. Ela vivenciou na rede vários momentos dos chamados anteriormente “treinamentos”, “reciclagem” que continham determinações detalhadas para a ação dos professores. Recorda dentro de uma linearidade do seu pensamento até das diferentes terminologias que eram usadas com referência à formação continuada: reciclagem,

treinamento, aperfeiçoamento, capacitação docente, educação permanente e finalmente formação continuada.

Comenta a sua participação em cursos desde a época em que existiam os SEROPs, pois trabalhou antes dos anos 70 na rede, e diz:

... “trabalhei na época em que existia o antigo curso primário e eu já lecionava para o 1º ano... nasci para alfabetizar” (Sujeito 9).

“Com a implantação da Lei n.º 5 692/71 a minha cabeça a princípio ficou confusa, pois houve a fusão dos 8 anos integrados e dos professores, porém a integração destes ficou mais no papel... foi difícil no início a relação dos professores primário x ginásio...” (Sujeito 9).

Mas a depoente explica que, aos poucos, para ela tudo foi entrando na normalidade e passou a viver os “treinamentos” da fase do “Verdão”, guias curriculares que foram propostos em virtude da implantação da Lei n.º 5.692/71. Ela relembra que participou de várias reuniões para aprender a elaboração dos “complicados” planejamentos com formulação dos objetivos gerais e específicos, propostos em termos comportamentais.

“Excessivamente elaborados e complexos, os professores não tiveram condições de utilizar diretamente os Guias Curriculares” (Rocha, 1989:40).

Após essa fase, na sua opinião muito conturbada, e com dificuldades de utilizar o “Verdão”, foram elaborados os subsídios para os guias curriculares, que a mesma declara não ter utilizado com frequência no seu dia-a-dia. Lembra terem ficado mais na biblioteca da escola, para consulta.

A partir daí, em 1984, a professora relembra a fase de implantação do “Ciclo Básico” e dos inúmeros “treinamentos” pelos quais passou. Os documentos novos avançavam para uma nova proposta de alfabetização, a partir de estudos de Linguística e Sociolinguística, e com base no construtivismo presente nos estudos e na experiência de Emília Ferreiro.

A depoente não recorda a quantidade de cursos, OTs na DE com supervisores e monitores de alfabetização porque foram inúmeros. E ainda cita a utilização de multimeios (TV, rádio e texto impresso) - com o “Projeto Ipê”, outra forma que foi adotada na época pela SE/CENP, para capacitação a distância.

A realização de convênios com as universidades, principalmente as públicas, também fez parte de sua capacitação e ainda das discussões das novas propostas curriculares em virtude da implantação do Ciclo Básico, que constituiu o ponto de partida de reorganização da escola pública de 1º Grau.

... “A proposta de alfabetização gerou uma revolução, pois não dava receitas prontas. Precisei estudar muito, além de todas as orientações recebidas nos cursos...” (Sujeito 9)

... “para funcionar gradativamente exigiu orientação constante da DE, muitos cursos e

OTs, troca de experiências... eu fiz inúmeros cursos, perdi a conta..." (Sujeito 9)

A professora comenta que o “HTP” com a implantação da Jornada Única no Ciclo Básico a partir de 1988, com o espaço de 6 horas de trabalho pedagógico para que os professores se reunissem semanalmente para estudo e reflexão sobre a própria prática, representou um avanço significativo para a recuperação do trabalho coletivo na UE.

“A troca entre os professores e entre o professor e coordenador deve ensinar uma relação onde ambos estudaram, leram, pesquisaram, pois o objetivo é sempre discutir a prática pedagógica, porém alguns professores descomprometidos até se negam a ouvir algumas orientações, chamando as reuniões de Hora de Tempo Perdido...” (Sujeito 9).

As horas de trabalho pedagógico constituem um momento privilegiado do trabalho coletivo na escola, em que o objetivo principal é o da **reflexão sobre a prática**.

O professor que se isola e alega falta de tempo para a reflexão com seus pares sobre o trabalho cotidiano, é o que ainda possui uma prática cristalizada. Partindo do trabalho diário, trocando idéias e opiniões, e analisando-o, o grupo de professores começa a perceber que faz **teoria e prática**. É essa descoberta que poderá ser importante impulso para a mudança nesse cotidiano escolar.

O bom funcionamento do grupo necessita de um coordenador que acompanhe os professores, diagnosticando as falhas, os seus avanços, subsidie as discussões com materiais e textos para leituras e pesquisa. Daí o grupo poderá perceber que das reflexões do seu próprio grupo surgirão as possíveis soluções que alicerçarão sua prática.

... “Cada escola tem sua própria realidade. Nós temos necessidade de estarmos reunidos para trocar idéias com os colegas... Claro que nós devemos ter um coordenador, mas que seja competente, não um “capataz”... Acredito também que os coordenadores deverão saber ouvir e ainda considerar nossas posições... “Esperamos que, para o futuro, todas as escolas possam ter esse espaço também para os professores de 5ª a 8ª série...” (Sujeito 8).

Acreditamos que essa tarefa não é simples e virá aos poucos. Atualmente, de acordo com a legislação, desde agosto/96, a maioria das UEs já possuem um coordenador que foi eleito por seus pares, tendo passado também por uma prova interna de seleção na DE. A escola já está aberta para o espaço tão desejado pelos outros professores do ensino fundamental. Participará 2 horas semanais o professor que estiver interessado na construção do trabalho coletivo na escola. Daí poderá nascer o projeto educacional.

Essa tarefa requer a integração dos grupos de professores para que todos se concentrem na realização de uma proposta para melhoria do ensino na escola. Mesmo que comecem com pequenos grupos de estudo, gradativamente os outros professores poderão se sensibilizar e estar se envolvendo para expor as suas idéias, dúvidas e,

quicá, soluções. Maria Helena de Souza Pato nos mostra essa importância através desta afirmação:

“Uma revolução só se dá, só o é, quando se dá na vida cotidiana, quando são atendidos revolucionariamente os carecimentos radicais. A revolução passa, portanto, pela SUBJETIVIDADE, pela PARTICIPAÇÃO. Por isso, a revolução é um processo lento e celular. Por isso, não se pode fazer a revolução visível sem a revolução invisível. Por isso, a constituição do pequeno grupo é um momento importante da passagem da particularidade, para a individualidade e, portanto, para o próprio processo de mudanças sociais radicais” (in “A produção do fracasso escolar, tese livre docência, USP, 1987”).

Os depoentes apontaram sugestões para formação continuada com vistas a educação do educador em serviço:

- Espaço para estudo e reflexão na própria UE através de coordenação;
- HTP na escola, com coordenador competente;
- Projeto Pedagógico com ênfase no trabalho coletivo;
- Cursos de longa duração através de convênios com as universidades.

Conforme apontam os dados referentes ao estudo desta dimensão (formação continuada), a maioria dos professores do ensino fundamental frequentou cursos de atualização profissional (na última década). Cursos estes geralmente oferecidos pela (SEE por meio da DE e convênios SE/Universidades. Na ótica dos participantes, de maneira geral, os cursos foram significativos, permitindo avanços na prática pedagógica, aperfeiçoamento de conhecimentos e troca de experiências.

4.1.3 *Como os professores alteraram sua prática*

Os professores pesquisados tiveram - cada qual a seu tempo - um ponto de partida, que foi a sua própria construção como professor-reflexivo, para então encetar a mudança. Isso foi devidamente sentido nas observações dos itens anteriores (1 e 2).

Esses professores - a par da sua criticidade e envolvimento de compromisso com a educação - demonstraram ter, também, um ponto em comum, constituído pela criatividade.

Recursos como diferentes tipos de abordagem de conteúdo, relacionamento mais próximo com os alunos, técnicas diferenciadas para atrair o interesse da classe, maior acuidade na avaliação foram alguns componentes de uma orquestração que redundou em aulas mais participativas com significado para a aprendizagem dos alunos e para a satisfação profissional dos docentes.

... “eu estou acompanhando o trabalho do aluno, eu estou lendo junto o texto que ele

construiu, estou trabalhando junto com ele... nós aprendemos muito nessa relação” (Sujeito 3).

Estando o professor aberto para a mudança, a cada aula são gerados estímulos que impulsionam um fazer coletivo para o êxito da relação ensino-aprendizagem.

Verificamos que os professores pesquisados possuem algumas atitudes ou apresentaram pontos em comum que permearam uma prática pedagógica diversificada, informando, assim, a mudança:

- professores instigadores do pensamento crítico dos alunos;
- seleção cuidadosa, criteriosa de livros e de textos de qualidade, pois a maioria não utiliza o livro didático;
- cessão de espaço em suas aulas para a livre expressão/participação dos alunos;
- introdução de dinâmicas diversificadas nas aulas.

Percebemos pela fala desses professores que, para terem esse tipo de atitude com os alunos, instala-se uma empatia entre as partes. É o colocar-se no lugar do outro, que leva os professores a reconhecerem que aprendem muito com os alunos.

“...cresce o conhecimento dos meus alunos, e as nossas relações também... me sinto realizada ao ver o resultado do livro que nós fizemos juntos” (Sujeito 3).

Alguns professores ressaltam que uma das melhores alternativas para trabalharem com os alunos mais inseguros e tímidos, é estar “fazendo junto com os alunos para dar o pontapé inicial”.

Pudemos inferir que todos esses professores têm prazer de estar em sala de aula e com seus alunos, e podemos perceber isso na fala abaixo:

“A convivência com os meus pequenos renova a minha pessoa. Saio das aulas gratificada e feliz” (Sujeito 9).

Uma outra verbalização significativa feita por nossos interlocutores é a que se refere à relação **teoria e prática**.

Usualmente os professores partem da prática para recorrer à teoria.

Um professor de Matemática assim se expressou:

“Antes de ficar dando conceitos e definições, tento fazer com que eles concretizem a idéia. Uso as experiências de vida deles próprios. E daí posso ir chegando à teoria” (Sujeito 8).

Outro professor, de Ciências Físicas e Biológicas disse o seguinte:

... “e o aluno só vai aprender de fato, se ele verificar, concluir por si próprio. E isso faz o aluno estar diretamente em contato com a ciência... Ele tem que sentir a ciência como objeto de pesquisa” (Sujeito 6).

... “que o aluno sinta o conteúdo das aulas uma utilização para sua vida diária, senão perde-se no espaço, no tempo, e o aluno simplesmente viu mais um fato... e vai esquecer esse conteúdo. Agora se ele sentir que esse conteúdo tem sentido na vida prática para sua utilização, terá uma verdadeira aprendizagem” (Sujeito 6).

Com essas falas o professor relata um modo dinâmico de trabalhar com os alunos também partindo das experiências dos alunos. Este docente utiliza o laboratório frequentemente, explorando; isto facilita bastante a aprendizagem nessa área através de muita observação e do próprio aluno fazendo experiências, observando e relatando o que fez, viu e sentiu.

Além da prática do laboratório, a professora nos explicou que, para unir a teoria à prática, também utiliza filmes ligados ao conteúdo trabalhado e provoca discussões para que os alunos possam fazer análise fundamentada pela teoria já estuda e pesquisada.

Constatamos, assim, que o processo pedagógico encaminhado pelos professores estabelece as relações entre o contexto concreto e teórico, propondo-se uma análise crítica da realidade.

Concordamos com Teresinha Maria Nelli Silva quando afirma que:

“A prática cotidiana do professor é um desafio permanente que resiste a fórmulas, modelos, soluções externas e um convite para um ensino criativo, experimental e para uma pesquisa na ação” (1990:67).

O que percebemos nos depoentes é que cada um a seu modo desenvolve a criatividade do aluno e para eles, em sua maioria o ponto de partida para o trabalho pedagógico não é mais o livro didático.

“Eu não sou totalmente contra o livro didático, mas não concordo que seja o único material de apoio para o professor” (Sujeito 1).

“O livro didático apresenta exercícios repetitivos, banalizados e sem nenhuma criatividade” (Sujeito 7).

... “Para que serve então um livro didático que o aluno não recebe em tempo hábil... às vezes chega só no final do 1º semestre... e o pior, não tem qualidade nenhuma” (Sujeito 6).

Um exemplo que nos despertou a atenção entre os professores pesquisados foi o depoimento da professora que, após vinte anos de trabalho com cartilha, resolveu abandoná-la e trabalhar com seus alunos na produção de textos. O resultado que vimos foi fantástico. Livros de histórias produzidos pelos alunos do CB com desenhos feitos pelos próprios alunos. Mas a nossa depoente explicou que foi preciso muito estudo e teoria sobre o construtivismo. Frequentou um curso da CENP sobre construtivismo, assistiu a todos os programas sobre alfabetização do Projeto Ipê, e ainda frequentou, com recursos próprios, um curso na Escola da Vila (uma escola particular da Capital, pioneira na alfabetização com bases construtivistas).

A depoente nos explica que procurou entender melhor os caminhos pelos quais a criança constrói o conhecimento. Ainda comenta ter participado de encontros para um curso promovido pela SE com a educadora Telma Wesz. Continuou lendo muito e ainda fez estudos com os seus pares no HTP e não perdia nenhuma OT da Delegacia de Ensino.

Desistiu dos velhos exercícios de controle motor e, em classe, tateou mudanças com muita ousadia.

“Foi preciso ousadia e coragem para deixar a cartilha” (Sujeito 9).

Além dos cursos que a depoente fez, participou ainda do Projeto Alfabetização: Teoria e Prática (FDE), voltado para a capacitação de professores em 1992, com cursos básicos de 90 horas, que tinham como eixos a psicogênese da língua escrita, o desenvolvimento da criança, as teorias construtivistas sobre aprendizagem e discussão sobre a língua. Em 1993 continuou com os cursos de Aprofundamento de 60 horas, que abordavam mais as questões.

A nossa interlocutora estudou, pesquisou bastante para mudar e concluiu que a mudança é possível.

Sentimos pelo seu depoimento que o caminho para a reestruturação da prática pedagógica começa pelo próprio professor, na troca com os seus alunos, aprendendo juntos.

Por isso, concordamos com a afirmativa de Elias (1996:27)

“O certo é que todo profissional da educação precisa se apropriar dos conhecimentos relativos ao seu campo específico de trabalho. Sem esse conhecimento, nem sempre é possível compreender a razão de nossas ações e mudá-las, conscientemente, quando necessário”.

De um modo geral, sentimos que todos os professores envolvidos nesta investigação revelaram uma preocupação com a relação entre o dizer e o fazer. E demonstraram muito cuidado para que os seus discursos não fossem livrescos e redundantes, para que a prática docente fosse coerente com uma postura menos tradicional.

Finalmente, é muito significativo perceber que esses professores conseguiram ultrapassar aquela ingênua postura: prática tendendo a repetir prática, ou prática pela prática. Mas só conseguiram isto porque vivenciaram situações que lhes possibilitaram a análise de sua própria experiência através da reflexão.

BIBLIOGRAFIA

- ALONSO, Myrtes. *O papel do diretor na administração escolar*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A., 1988.
- BOGDAN, Robert C. & BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação Qualitativa em Educação*. Portugal: Porto Editora, 1994.
- ELIAS, Marisa Del Cioppo. *Pedagogia Freinet: Teoria e Prática*. Campinas, SP: Papirus, 1986. (Coleção Práxis).
- ESTEVES, Manuela. & RODRIGUES, Angela. *A análise das necessidades na formação de professores*. Portugal: Porto Editora, 1993.

NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

ROCHA, Maria de Lourdes. *A Integração do Ensino de 1º Grau: Uma Abordagem Curricular*. PUC-SP, 1989 (Dissertação de Mestrado).

SÃO PAULO (Est.) Secretaria da Educação. *Guias Curriculares Propostos para as Matérias do Núcleo Comum do Ensino de 1º Grau*. Centro de Recursos Humanos e Pesquisas Educacionais “Prof. Laerte Ramos de Carvalho”, 1976:26.

SEABRA, Carlos. *Uma Educação para uma nova era*. In: Tecnologia e Sociedade. A revolução tecnológica e os novos paradigmas da Sociedade. Belo Horizonte: Oficina de Livros, 1994.

SILVA, Terezinha Maria Nelli. *A construção do currículo na sala de aula: o professor como pesquisador*. São Paulo: EPU, 1990.

VÁZQUES, Adolfo Sánchez. *Filosofia da Práxis*. Trad. de Luiz Fernando Cardo. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

ZEICHNER, Kenneth M. *A Formação Reflexiva de Professores: Idéias e Práticas*. Lisboa: EDUCA, 1993.

SIGLAS UTILIZADAS

ACT	– Admitido em caráter temporário
AP	– Assistente Pedagógico
ATP	– Assistente Técnica Pedagógica
CB	– Ciclo Básico
CENAFOR	– Fundação Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional
CENP	– Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
CIE	– Centro de Informações Educacionais
COGSP	– Coordenadoria Geral do Ensino da Região Metropolitana
DE	– Delegacia de Ensino
DOE	– Diário Oficial do Estado
DRE	– Divisão Regional de Ensino
DRHU	– Departamento de Recursos Humanos
FDE	– Fundação para o Desenvolvimento da Educação
HTP	– Hora de Trabalho Pedagógico
JU	– Jornada Única
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	– Ministério da Educação e do Desporto
OP	– Oficina Pedagógica
OT	– Orientação Técnica
PROFIC	– Programa de Formação Integral da Criança
PUC	– Pontifícia Universidade Católica
SEE	– Secretaria de Estado da Educação
SEROP	– Serviço de Orientação Pedagógica
EU	– Unidade Escolar
USP	– Universidade de São Paulo

* * * * *