

UNIVERSIDADE DE UBERABA
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

PATRÍCIA LOPES JORGE FRANCO

**SIGNIFICADO SOCIAL E SENTIDO PESSOAL DA FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORES: o caso de Ituiutaba/MG**

Uberaba- MG
2009

PATRÍCIA LOPES JORGE FRANCO

**SIGNIFICADO SOCIAL E SENTIDO PESSOAL DA FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORES: o caso de Ituiutaba/MG**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba, como requisito parcial, para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Andréa Maturano Longarezi, e co-orientação da Prof.^a Dr.^a Martha Maria Prata Linhares.

Uberaba- MG
2009

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central da UNIUBE

F844s Franco, Patrícia Lopes Jorge
Significado social e sentido pessoal da formação continuada de
professores: o caso de Ituiutaba-MG / Patrícia Lopes Jorge Franco. 2009.
231f.: il.

Dissertação (mestrado) – Universidade de Uberaba, Programa de
Mestrado em Educação, 2009.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Andréa Maturano Longarezi.

Co-orientadora: Martha Maria Prata Linhares

1. Educação continuada de professores. 2. Educação – Formação de
professores. 3. Professores – Formação. I. Universidade de Uberaba.
Programa de Mestrado em Educação. III. Longarezi, Andréa Maturano. IV.
Linhares, Martha Maria Prata. VI. Título.

CDD: 370.71

PATRÍCIA LOPES JORGE FRANCO

**SIGNIFICADO SOCIAL E SENTIDO PESSOAL DA FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORES: o caso de Ituiutaba/MG**

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado em Educação da Universidade de
Uberaba, como requisito parcial, para obtenção
do título de Mestre em Educação.

Aprovado em ___/___/___

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Andréa Maturano Longarezi
Universidade Federal de Uberlândia- UFU

Profª Drª Maria Aparecida Mello
Universidade de São Carlos- UFSCAR

Profª Drª Dirce Maria Falcone Garcia
Universidade de Uberaba- UNIUBE

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos que formam o meu tripé humano de sustentação e que dão sentido à minha vida:

meu esposo, José – amado, cúmplice e escudeiro;

meus filhos, Joaquim, José Henrique e Ana Laura – bênçãos do Criador, fontes de energia;

meus pais, Jamil (in memoriam) e Manuela- exemplos de luta, nobreza e fé.

AGRADECIMENTOS

Agradeço,

A Deus meu criador e senhor, propiciador de tudo, fonte do amor infinito.

Ao José, meu companheiro de todas as horas, com quem tenho descoberto a alegria e o sentido de “sonhar e caminhar junto”, grande incentivador desse sonho, soube respeitar e compreender minha ausência, mas que, sabiamente, também soube a hora certa de solicitar minha presença.

Aos meus queridos filhos, Joaquim, José Henrique e Ana Laura, pela compreensão e paciência diante das inevitáveis e dolorosas ausências da mamãe durante esse processo. Vocês são dádivas de Deus na minha vida.

À doutora Andréa Maturano Longarezi, pelo carinho com que sempre me acolheu e pela esmerada atenção na orientação deste trabalho, ora de perto, ora mais distante, mas sempre com muita competência, dedicação e solícita a colaborar na sua construção. Pessoa especial, que nos momentos mais difíceis de nossas trajetórias, manteve-se firme oferecendo-me suporte com maestria e sabedoria, por isso, além de doutora, me atrevo a chamá-la de amiga.

À doutora Martha Prata Linhares, que com seu jeito paciente, afetuoso e responsável, aceitou o convite de acompanhar essa pesquisa, com valiosas contribuições, tanto no exame de qualificação, quanto durante o processo de elaboração, e por quem tenho um enorme respeito.

À doutora Dirce Maria Falcone Garcia, pelas inúmeras leituras das produções textuais realizadas no mestrado, além das importantes sugestões ao pontuar com criticidade e rigorosidade a construção deste trabalho durante a qualificação. Acima de tudo, pela forma carinhosa com que me acolheu na entrevista de seleção para o mestrado, ao lado do nosso

saudoso Prof^o Dr^o Otaviano Pereira, demonstraram-me possibilidades de ser e fazer a diferença, com simplicidade e persistência cotidianas.

Ao doutor Luís Alvarado Prado, pelos momentos de convívio, de aprendizados coletivos, de muitas construções e de algumas inevitáveis desconstruções, mas que, tão sabiamente soube conduzi-las, os seus ensinamentos sempre farão parte de “nossas memórias” e parte constituinte de “nossas vidas”.

Ao corpo docente e coordenação do mestrado, pela riqueza dos debates, pelas profundas discussões conceituais e inúmeras “provocações”, que me ajudaram visualizar novos horizontes e construir novas pontes. Aos que durante a travessia foram se aportar em novos portos, meu imenso respeito, e aos que se somaram aos “nossos” esforços, minha enorme gratidão.

Aos colegas de turma, pela riqueza das experiências partilhadas, pelo tempo que dividimos os problemas; subtraímos os rancores e desafetos; somamos esforços e dedicação; e multiplicamos esperanças e sonhos. Aprendi muito com todos vocês.

Às “amigas-irmãs” Naíma, Fabiana, Valéria, Arali, Liberace, Leni, Maria Goretti, Rosana, pela presença em momentos difíceis, pelo ombro amigo nas horas doloridas, pelos momentos de alegria e produções coletivas, pelas “caronas” tão providenciais e pela companhia nas longas viagens. Estão cravadas em minha memória e narrativa.

Às “irmãs e cunhadas-amigas”, Ana Paula, Karina, Giselda e Alessandra, pela dedicação, pelo apoio fraterno e pelo cuidado amoroso que tiveram comigo e com os “meus” enquanto me dedicava aos estudos. Com certeza, sem o acompanhamento de vocês esse momento não seria possível. Exemplos de abnegação e amor fraternal.

À minha “mãe” Manuela, por me incentivar e não deixar desistir nunca dos meus sonhos, e ao apoio incondicional da minha segunda “mãe” Helena, que se fez presente quando eu estive ausente, dando suporte ao meu esposo e filhos. “Mães polivalentes.”

A todas as minhas colegas do CEMAP, pela força, incentivo e pela oportunidade de compartilharmos sonhos e muitos desafios na área da educação e formação de formadores. Em especial às amigas, Maria de Fátima Coelho, pelo olhar atento na revisão deste texto, à Nima Imaculada Spigolon e Andréa Demétrio Moraes, pelo apoio e ajuda constante.

EPÍGRAFE

Quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática socio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa. Razão por que toda a etapa nova no desenvolvimento da humanidade, bem como no dos diferentes povos, apela forçosamente para uma nova etapa no desenvolvimento da educação: o tempo que a sociedade consagra à educação das gerações aumenta; criam-se estabelecimentos de ensino; a instrução toma formas especializadas, diferencia-se o trabalho do educador do professor; os programas de estudo enriquecem-se, os métodos pedagógicos aperfeiçoam-se, desenvolve-se a ciência pedagógica. Esta relação entre o progresso histórico e o progresso da educação é tão estreita que se pode sem risco de errar julgar o nível geral do desenvolvimento histórico da sociedade pelo nível de desenvolvimento do seu sistema educativo e inversamente.

RESUMO

Esta pesquisa consiste na investigação da formação continuada de professores dos anos finais do ensino fundamental, entre 2006/2008. Orienta-se pela perspectiva histórico-cultural e encontra na Teoria da Atividade o eixo articulador para análise dessa realidade cujos objetivos assim se delineiam: investigar necessidades formativas; identificar motivos e condições que os levam à participação ou não nas ações formativas; apreender significado social e sentido pessoal dessas ações para o docente. Desenvolve-se mediante abordagem qualitativa e do materialismo histórico-dialético, por meio de estudo de caso. A coleta dos dados ocorre a partir da entrevista semi estruturada, observação informal e análise documental. Assim se fez necessária uma análise do contexto histórico e sócio-cultural da formação continuada, interlocução com teorias-teóricos sobre processos formativos e desenvolvimento humano, análise das políticas públicas educacionais, nível micro-macro, tendo em vista a formação humana mediante a *práxis* social. A técnica da triangulação dos dados resulta na seguinte análise: As ações de formação continuada se constituem mais em *motivos-estímulos*, do que *motivos formadores de sentido*, pois, pautam-se pela certificação, em detrimento do desenvolvimento humano, condições intra e extra escolares da *práxis* educativa. Conclui-se, pois, que tais condições objetivas contribuem para cisão entre *significado social e sentido pessoal*. O estudo demonstra, ainda, que a *atividade de ensino* é para os docentes o conteúdo da formação continuada e ponto de partida do desenvolvimento profissional, a inter-relação indivíduo-sociedade mediante *atividade*. Contudo, se faz necessário construir esse processo na rede de relações sociais-institucionais, a fim de que o coletivo assuma *atividade de ensino* como orientadora dos processos formativos.

Palavras-chave: formação continuada de professores, atividade de ensino, significado social e sentido pessoal.

ABSTRACT

This research is the investigation of the continuing education of teachers of the final years of primary education, between 2006-2008. Guided by the historical-cultural perspective on theory and is the hub of activity for analysis of articulating reality thus outline the objectives: to research training needs, identifying reasons and conditions that lead to the participation or not in training actions, seize and social significance personal meaning of these actions to the teacher. It is developed through a qualitative approach and the historical and dialectical materialism, through case study. Data collection occurs from the semi structured, informal observation and documentary analysis. This has required an analysis of the historical context and socio-cultural training, interaction with theory-theory on human development and training processes, analysis of public policy education, micro-macro level with a view to training on human social praxis. The technique of triangulation of data results in the following analysis: The shares of continuing education constitute more in-stimuli reasons, reasons that the trainers of sense, therefore, guided by the certification, to the detriment of human development, conditions within and outside school of educational praxis. It follows therefore that these objective conditions contribute to division between social significance and personal meaning. The study shows also that the activity of teaching is for teachers the content of continuing education and starting point of professional development, the inter-individual-society relationship by activity. However, it is necessary to build this process in the network of social-institutional relations in order to assume that the collective activity of teaching and guiding the training processes.

Keywords: continuing education for teachers, activity education, social significance and personal meaning.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 - A Superintendência Regional de Ensino de Ituiutaba/MG	107
Mapa 2 - Municípios da SRE de Ituiutaba/MG.....	108
Mapa 3 - O município de Ituiutaba e escolas	109

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Escolas, número de professores participantes e número de ações de formação continuada no CEMAP em 2006.....	114
Tabela 2 - Escolas, número de professores participantes e número de ações de formação continuada no CEMAP em 2007.....	115
Tabela 3 - Escolas, número de professores participantes e número de ações de formação continuada no CEMAP em 2008.....	116

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Diagrama do contexto da Atividade e suas relações.....	152
Figura 2 - Esquema do Processo cíclico da Atividade	155
Figura 3 - Esquema da Estrutura da Atividade.....	155

LISTA DE SIGLAS

AIDA- Associação Internacional de Desenvolvimento

ANPED- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

ANPAE- Associação Nacional de Política e Administração da Educação

ANFOPE- Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

BIRD- Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

BM- Banco Mundial

CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNTE- Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

CEMAP- Centro Municipal de Assistência Pedagógica e Aperfeiçoamento Permanente de Professores

CONSED- Conselho Nacional de Secretários de Educação

FNCE- Fórum Nacional de Conselhos Estaduais de Educação

FUNDEB- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental

ICSID- Centro Internacional para Resolução de Disputas sobre Investimentos

MIGA- Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais

Undime- União Nacional dos Dirigentes Municipais

UNCME- União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação

SBPC- Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

SMEEL- Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer

SRE- Superintendência Regional de Ensino

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
-----------------	----

PARTE I

ATIVIDADE DA DOCÊNCIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS: a composição do tecido.....	40
---	----

1 FUNDAMENTOS HISTÓRICOS, ANTROPOLÓGICOS E EPISTEMOLÓGICOS.....	41
---	----

1.1 Os fundamentos históricos, antropológicos e epistemológicos: a construção de um campo conceitual-prático da formação continuada de professores.....	42
--	-----------

1.2 A Teoria da Atividade e sua relação com a natureza sócio-histórica do psiquismo humano: a formação continuada em questão	49
---	-----------

2 O PROFESSOR E SUA FORMAÇÃO.....	58
-----------------------------------	----

2.1 O singular e o plural na ação educativa	59
--	-----------

2.2 Indagações sobre a formação de professores	63
---	-----------

2.3 Concepções sobre formação docente, suas contribuições e limitações para o campo das ações de formação continuada.....	65
--	-----------

2.4 Formação continuada: contribuições da Teoria da Atividade.....	76
---	-----------

2.5 Profissionalidade e profissionalização docente: seus usos e significados, uma discussão necessária na perspectiva do desenvolvimento profissional	80
--	-----------

3 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ...	88
--	----

3.1 Contexto econômico global: as reformas do Estado e o predomínio do mercado	88
---	-----------

3.2 Políticas educacionais no Brasil e suas implicações para a formação continuada de professores.....	92
---	-----------

3.3 As Políticas públicas de formação continuada de professores em Ituiutaba/MG	98
--	-----------

PARTE II

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO 6º AO 9º ANO: o caso de Ituiutaba 2006-2008. Os movimentos do tecido.....	102
---	-----

1 O UNIVERSO DA PESQUISA E AS AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	103
---	-----

1.1 Caracterização das escolas e professores.....	106
--	------------

2 CONDIÇÕES, MOTIVOS E NECESSIDADES FORMATIVAS: a compreensão dos professores e os sentimentos gerados	120
--	-----

2.1 Expectativas, anseios e perspectivas de formação continuada: a visão dos professores	139
---	------------

3 SIGNIFICADO SOCIAL E SENTIDO PESSOAL DA FORMAÇÃO CONTINUADA: diálogo possível... mediação necessária	147
--	-----

NOTAS DE UMA PROVISÓRIA CONCLUSÃO.....	158
--	-----

REFERÊNCIAS	165
-------------------	-----

APÊNDICES

APÊNDICE A - Roteiros Temáticos das entrevistas semi-estruturadas	174
APÊNDICE B - Entrevistas.....	175
APÊNDICE C - Entrevistas.....	199
APÊNDICE D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	214
APÊNDICE E - Quadros temáticos.....	215

ANEXOS

ANEXO A - Decreto nº 5.911/2006 que institui a avaliação de desempenho	224
ANEXO B – Ficha de Avaliação de desempenho (Professor 2. Professor3).....	226
ANEXO C – Ficha de Avaliação de desempenho- A-SMEEL	230
ANEXO D – Ficha de Avaliação de desempenho- B- SMEEL	231

INTRODUÇÃO

Temos receio de encontrar a ponta do fio dissimulada na confusão do novelo, e, puxando por ele, ver tudo desmontar (Lya Luft, 2004, p.42).

Um convite à tecitura

A construção de um trabalho de pesquisa perpassa por opções epistemológicas, filosóficas, teóricas, metodológicas coerentes e bem articuladas, o que lhe confere o caráter e rigor científico tão valorizado e esperado pelo meio acadêmico. Esta é uma tarefa difícil, demanda esforço, leituras e diálogos constantes, dedicação, algumas renúncias, enfim, produções, escrever muito, analisar, ponderar, decidir e reescrever. Para corresponder ao significado que possui, deve ainda possibilitar a comunicação com os outros e o mundo. O que seria da humanidade sem o recurso da linguagem, escrita ou oral, e seus variados recursos linguísticos, por meio dos quais todos procuram se entender e serem entendidos...

Pois bem, este é um desafio, escrever com rigor científico sem descuidar da estética da linguagem, que propicia ao leitor o prazer de se entregar a uma leitura convidativa ao diálogo e à interlocução, que encanta e seduz, podendo assim adentrar-se ao texto e ao fascínio das palavras, fazer-se próximo mesmo estando tão distante.

Dessa forma, explicitar o motivo de usar a metáfora da *tecitura*¹ na construção deste texto é colocar em evidência a sua importância. Bem mais que um recurso de linguagem ou uma fonte inspiradora para escrever, esta metáfora possui no contexto em que a pesquisa se constitui significado e sentido relevantes, aos quais, neste momento explicita-se, a fim de que você, leitor, os compreenda e possa acompanhar esse processo.

Sabe-se que a arte de tecer é vivenciada de forma coletiva, pois os que a essa atividade se propõem, procuram, unem-se e se agrupam para alguns cuidados essenciais, tanto à preparação, quanto ao processo da *tecitura*, pois, nesse processo, são feitas escolhas, são

¹ O termo *tecitura* é usado no contexto da pesquisa em sentido figurado, para significar entrelaçamento de idéias, de fatos, ou ainda, à maneira de tramar, engendrar, de urdir, planejar a execução de algo. E não *tessitura*, que tem sentido disposição de notas musicais. De acordo com o dicionário de Laudelino Freire (1957, 5vols) registra os dois vocábulos: *tecitura*, s.f. conjunto dos fios que se cruzam com a urdidura. *Tessitura*, s.f. Ital. *Tessitura*. Mus. Disposição das notas musicais, para se acomodarem a certa voz ou a certo instrumento. Informações de Maria Tereza de Queiroz Piacentini. Disponível: <http://imirante.globo.com/oestadodoma/jornal0301102/area-opinião.html>. Acesso em: 28/01/2009.

exigidos cuidados, sem os quais a *tecitura* e os entrelaçamentos dos fios ficam comprometidos.

Na mesma direção, encontra-se o processo desta escrita, cujo significado revela-se na liberdade de construir, elaborar, preparar e de escolher o caminho a seguir. Descobre-se, também, na liberdade de decidir e optar dentre as várias possibilidades que surgem durante todo o processo. E, ainda, na partilha, na troca com o outro, na procura das palavras a fim de, assim, explorar e compartilhar a força e o poder que elas possuem ao provocarem transformações em quem vive essa experiência².

Assim como acontece com quem escolhe a lã, os fios, as cores, as texturas de uma composição artística, também acontece na construção desta *tecitura*, há este cuidado, o cuidado compartilhado e exigido no empenho das leituras, das reflexões, dos diálogos, das provocações conceituais, das produções e, acima de tudo, das escolhas a serem definidas e apropriadas durante todo o processo.

Nesse sentido, encontra-se aqui o significado da metáfora *tecitura* ao se relacionar com a primeira escolha: decidir o objeto de pesquisa do presente estudo, as *ações de formação continuada de um grupo de professores*, pois tais ações são parte do projeto “Fios e Tramas: Teias do Saber”, desenvolvido pela Secretaria da Educação do município de Ituiutaba/MG. E entender a composição desta *tecitura* torna-se relevante. Como saber de que fios e tramas tratam esse projeto, sem entremear e enveredar nos emaranhados das lãs, à primeira vista, em seu estado bruto? Nesse processo elas precisam ser *cardadas*³ e *fiadas*⁴ para uma melhor compreensão.

Portanto, o significado da metáfora consiste na sua inter-relação com o nome do Projeto de formação continuada, no qual estão inseridas as ações de formação proporcionadas e vivenciadas pelos professores ou, melhor, com o objeto de estudo desta pesquisa. Doravante é muito significativo recompor e elaborar o registro desse processo, isto é, o seu movimento.

O sentido da *tecitura* está na possibilidade do leitor se aproximar do próprio movimento da escrita, dos registros que aqui vão se fazendo, como nos movimentos do tear, aonde os fios vão se compondo e formando a *tecitura*, este é o motivo que se manifesta e

² O conceito de experiência, segundo Leontiev (1978, p.178) que é usado neste contexto significa: “A experiência sócio-histórica de que o homem se apropria no decurso do seu desenvolvimento ontogênico.”

³ Cardar dentro do processo de uma *tecitura* significa preparar a lã que ainda encontra-se em seu estado bruto, para ser fiada. Para isso usa-se um instrumento a fim de desembaraçar, destrinçar, limpar as fibras têxteis.

⁴ Fiar é o processo de reduzir a fio a lã, fazer os novelos a fim de usá-los no tear.

revela-se como um impulso para o desencadeamento das idéias e construção da escrita. Junto a este prazer e contentamento, vem também o risco, a indecisão, o medo do novo, o receio de encontrar o fio dissimulado no meio do novelo e, sem a mínima pretensão, puxá-lo e comprometer a construção da tecitura. Todavia, para construir é preciso arriscar-se e, assim, descobrir as infinitas possibilidades existentes.

No primeiro momento desta escrita, na introdução, expõe-se o conjunto dos fios, ou seja, a própria temática com toda a sua problemática e a importância delas durante o processo, bem como no conjunto do tecido.

Dessa forma, a temática tratada nesta pesquisa, a formação continuada de professores, aparece com frequência nos debates educacionais dos últimos anos e, sabe-se, essa crescente discussão é reveladora de várias questões que estão em análise e dos vários interesses que estão em jogo. Dentre elas, a exigência do crescimento contínuo da profissionalidade docente, bem como das pressões governamentais em busca de melhores índices de resultados da educação básica, cujos argumentos se fazem presentes em várias de suas propostas.

Os artigos 63, inciso III, e 67, inciso V, da Lei nº 9394 de 1.996, que determina as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, enfatizam que *o processo formativo deve ser contínuo e ainda que os sistemas de ensino precisam promover a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos do estatuto e dos planos de carreira do magistério público: período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluídos na carga horária de trabalho*. A resolução 3/97 do Conselho Nacional de Educação define ainda que *a avaliação de desempenho seja compreendida como fator para a progressão na carreira do magistério*.

Mediante as determinações legais, nota-se que o tratamento dado à formação continuada do profissional da educação é visto como necessidade e um direito garantido pela LDBEN 9394/96, para que a educação seja de qualidade. A formação continuada se relaciona ao desenvolvimento do profissional da educação que tem direito, como indivíduo, de aprimorar-se permanentemente, para um bom desempenho e comprometimento com seu trabalho.

Contudo, a posição assumida nesta pesquisa vai muito além da eficiência, eficácia e competência profissional exigidas pelo mercado e, também, do direito supostamente garantido e sustentado pela ideologia das políticas públicas educacionais. O foco da pesquisa constitui-

se em compreender o desenvolvimento docente como prática social, humanizadora em seu aspecto pessoal e profissional.

No entanto, entre os emaranhados dos novos, percebe-se que as materializações das ações de formação continuada não são tão simples, requerem mais do que palavras. Um programa e/ou projeto de formação continuada pressupõe, além do amparo legal, algumas condições para a viabilização de suas ações, que podem ser sintetizadas em três grandes aspectos: vontade política por parte de educadores e governantes, recursos financeiros e organização do trabalho escolar com tempo privilegiado para estudos coletivos e individuais por parte dos professores.

Nessa perspectiva, a formação continuada se faz necessária no trabalho docente, contribuindo com a construção não só de conhecimentos, mas também para a análise das mudanças da própria prática, bem como para atribuir direções esperadas a essas mudanças. A necessidade precípua de melhorar os índices de resultados da educação básica nas escolas é uma realidade, mas não é a única.

Contudo, não há como pensar nessa melhoria sem relacioná-la ao crescimento e desenvolvimento docente. Assim, no entrecruzamento dessa questão, há vários interesses, necessidades, resistências e, muitas vezes, esse embate não é analisado, percebido e discutido pelos sujeitos do processo, os professores. Eis os emaranhados de fios, de nós feitos e refeitos, às vezes, difíceis de serem desatados.

Os entraves, dilemas e as dificuldades estão presentes na realidade do cotidiano escolar, mas, efetivamente, os caminhos alternativos e possíveis para equacionar os problemas da formação continuada não são discutidos, ou melhor, não são construídos com os professores.

O trabalho docente também necessita ser repensado, discutido, construído e reconstruído permanentemente, trata-se de gerar novas idéias, novos pensamentos sobre o fazer docente e não tão somente uma reprodução do patrimônio cultural da humanidade e/ou cumprimento de metas estabelecidas.

Conhecimento não se reduz a informação. Esta é um primeiro estágio daquele. Conhecer implica um segundo estágio: o de trabalhar com as informações classificando-as, analisando-as e contextualizando-as. O terceiro estágio tem a ver com a inteligência, a consciência ou sabedoria. Inteligência tem a ver com a arte de vincular conhecimento de maneira útil e pertinente, isto é, de produzir novas formas de progresso e desenvolvimento; consciência e sabedoria envolvem reflexão, isto é, capacidade de produzir novas formas de existência, de humanização. (PIMENTA, 1999, p. 21-2)

Quantas vezes são necessárias pausas na *tecitura*, com aquele olhar mais vagaroso que não enxerga somente donde a vista alcança, mas vai além, com o intuito de pensar e não de parar, ou desistir, de recomeçar com uma nova forma e com novas forças.

Nesse cenário, a tarefa do professor também se modifica e sua profissão necessita, continuamente, de atualizar informações, refletir sobre os impactos delas para a sua prática pedagógica e construir novas formas de trabalhá-las em sua docência. Daí a importância de construir processos formativos com os profissionais da educação, num movimento continuado de desenvolvimento humano e profissional.

Portanto, é necessário investigar como acontece o processo de formação continuada dos professores, indagar como estão sendo *cardados e tramados* o conjunto dos fios e se essas novas demandas da realidade que os circunda estão sendo discutidas, pensadas e vivenciadas entre os professores nos programas/projetos de formação. Até que ponto há uma participação ativa dos professores nesse processo? Esta é uma indagação entre as várias questões que estão em aberto para análise e discussão.

Assim, considera-se que a construção de novos caminhos e novas formas de desenvolvimento profissional docente requer um cuidado, o de valorizar os profissionais da educação, seus saberes e suas necessidades, mediante a sua *atividade*⁵. Requer olhar em seu entorno e em seus movimentos, assim como a tecelã o faz ao cardar, fiar e entrelaçar os fios.

Para tais movimentos, é importante identificar que a escola é o ponto de encontro dos vários profissionais envolvidos na ação educativa, sujeitos que possuem suas vivências e necessidades, embora nem sempre consideradas como precisam.

Partindo dessa nova configuração do mundo e do professor, de um mundo multicolorido de fios, de texturas, de formas, em que é preciso ser um dinamizador de grupos, responsável não mais por formar alunos isoladamente, mas por construir comunidades de aprendizagem, capazes de desenvolver projetos em conjunto, se comunicar e aprender colaborativamente, o desafio está posto. Como os professores se veem nesse processo? Como procuram o desenvolvimento de sua profissionalidade docente? Que condições objetivas e subjetivas dão sustentabilidade ou não às ações de formação continuada?

Diante de tantas possibilidades e de tantos desafios, há a necessidade de conhecer e analisar as ações de formação continuada, compreender os entrelaçamentos e as tramas e, se

⁵ O conceito de atividade, de acordo com Leontiev (1978) não corresponde a qualquer ação, mas somente aquelas ações em que o motivo que as impulsionam coincide com o significado das ações. Esse conceito é o fio condutor, a base teórica das análises empreendidas nesta pesquisa.

preciso for, reconfigurar novas ações, desfazer, com cuidado os nós, a fim de não puxar nenhum fio dissimulado. Caso isto ocorra, é preciso retomar as meadas para recomeçar e iniciar novas laçadas, orientadas por perspectivas em que o professor não seja apenas um cumpridor de medidas e resoluções preestabelecidas, mas o construtor reflexivo e transformador do seu saber e do seu fazer, sendo que, nesse sentido, deve-se considerar o entorno social e cultural em que ele está inserido, e isto, com certeza, faz parte do processo.

Assim, a temática da formação continuada de professores e os seus desdobramentos representam o conjunto dos fios, usados na metáfora da *tecitura* como *urdidura*⁶ e *trama*⁷, que juntos formam o *tecido*⁸. Essa construção de um campo conceitual prático sobre os processos formativos do professor se faz presente nas discussões realizadas em todos os capítulos da Parte I deste trabalho e prossegue como fio condutor, oferecendo sustentabilidade às análises dos dados. Durante o movimento da própria *tecitura*, no processo da pesquisa e da escrita, torna-se preponderante evidenciar e problematizar o contexto macro e micro e suas implicações na composição do tecido.

A Parte II consiste em trazer os conjuntos dos fios, a fim de evidenciar como são cardados, fiados e tramados junto à urdidura, para analisá-los à luz do aporte teórico-metodológico escolhido, com o intuito de explicar a composição do tecido e os seus movimentos.

A tecelã

Afinal, quem é esta pessoa que se propõe a tecer, a pesquisar uma realidade tão complexa como a da formação continuada de professores, que espreita e se mistura entre os novelos, meadas, fios esparsos e modestamente se põe a conversações, interpelações e construções...? O que significa essa problemática e que sentido tem para a existência dessa tecelã querer entender esse movimento e construir esta *tecitura*? Como se situa no contexto

⁶ Urdidura é o conjunto dos vários fios tensos, paralelos e colocados no sentido do comprimento do tear. Os fios que ficam na posição vertical.

⁷ Trama é o conjunto dos vários fios, passados no sentido transversal com auxílio de uma agulha, chamada navete. A trama é passada entre os fios da urdidura por uma abertura denominada cala

⁸ Tecido é o resultado obtido no movimento de tramar os fios à urdidura. É a própria *tecitura*.

desta pesquisa, como e por que ela faz parte também do seu desenvolvimento pessoal e profissional, a ponto de considerá-la uma *atividade dominante*⁹, segundo os pressupostos da Teoria da Atividade?

Nesse movimento de tecer, a tecelã, simultaneamente, compõe a tecitura e se recompõe... Processo inevitável de transformação. Compartilhar um pouco dessa história e revelar-se nesse *devir* torna-se desafiante.

A tecelã que se aventura a compreender as ações de formação continuada de um grupo de professores da rede municipal de ensino e que, ao mesmo tempo, se constitui nesse processo de pesquisa e de prática social, tem realizado seu trabalho, nos últimos anos, como supervisora pedagógica, em uma das escolas da rede pública municipal. Dentre as várias atribuições do cargo, se faz presente o acompanhamento dos professores nos encontros de formação continuada, proporcionados pela Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer (SMEEL) de Ituiutaba/MG.

Nesse contexto de trabalho e de formação se iniciam as inúmeras perguntas, indagações e inquietações, as quais, inevitavelmente, sinalizam as contradições da realidade circundante. Portanto, nesse contexto, ora ouvindo as queixas dos professores e os seus anseios quanto aos momentos de formação, ora presenciando a falta de envolvimento destes com sua formação continuada, percebe-se o desconforto e o descompasso, entre as intenções e as ações que efetivamente acontecem na formação continuada dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental.

Angustiado com tais situações surge então a necessidade de pesquisar esse fenômeno educacional, na tentativa de aproximar-se das possíveis alternativas formativas para a superação de tal problemática. De repente vi-me tecelã, ou melhor, constituindo-me pesquisadora.

Ao considerar o contexto em que atuam os professores desse nível de ensino, ao presenciar o desenrolar das atividades formativas com as quais entram ou não em contato, se faz importante considerar o próprio acontecer histórico, como e por que sucedem as ações e reações, procurando compreender e explicar suas razões.

⁹ No contexto desta pesquisa e de acordo com o aporte teórico da Atividade de Leontiev (1978, p.311) A atividade dominante é aquela sob a qual aparecem e no interior da qual se diferenciam tipos novos de atividade. Assim, é que se emprega o termo “atividade dominante”, não porque o indivíduo gasta muito tempo nesta atividade, e sim, porque esta, o eleva a um patamar maior de desenvolvimento e o faz crescer.

Nesse sentido, hoje há como afirmar que o estudo também se fez e ainda se faz presente e parte do desenvolvimento pessoal da tecelã que se constitui pesquisadora, há um sentido pessoal nesse processo. O motivo que impulsiona esta pesquisa se relaciona ao trabalho e existe a necessidade latente de contribuir com os inúmeros desafios encontrados nesta realidade.

Concomitantemente ao percurso da pesquisa, as mudanças na trajetória profissional no município tornaram-se inevitáveis e o convite de fazer parte da equipe técnico-pedagógica do Centro Municipal de Assistência Pedagógica e Aperfeiçoamento Permanente de Professores (CEMAP)¹⁰ se constitui em mais um desafio para essa tecelã, que, aos poucos, compõe a pesquisa e se recompõe como pesquisadora e profissional.

Tal convite emerge da necessidade de se repensar a formação continuada dos professores nos anos finais do Ensino Fundamental, para contribuir com o desenvolvimento destes, uma vez que deixava às claras o grande interesse nessa temática.

Como pesquisadora e supervisora pedagógica do CEMAP, aos poucos a aproximação com as outras escolas do município tornou-se imprescindível e, por conseguinte, viu-se que os problemas enfrentados na formação continuada, tanto pela SMEEL, quanto pelos professores, são recorrentes. Desta forma, investigar, problematizar, dialogar e conviver com um universo maior de sujeitos, relacionados às ações de formação continuada, se faz cada vez mais importante, tanto para a prática social quanto para a pesquisa.

Quanto mais se aproxima das ações de formação, dos sujeitos, das escolas e dos aspectos burocráticos, mais perguntas se fazem presentes. Assim, poder contribuir, modestamente, e ajudar a descobrir caminhos, juntamente com os demais envolvidos, são partes integrantes da mesma pessoa, a tecelã: pesquisadora.

Finalmente, na afirmação de Leontiev (1978), em sua Teoria da Atividade, se encontra o entendimento desta situação vivenciada pelos professores e pesquisadora, e inevitavelmente, nela se estabelece o respaldo teórico-metodológico para repensar essa problemática e os nossos próprios conceitos. Então, segundo este aporte, quando a *ação*¹¹ do

¹⁰ Órgão vinculado à Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer de Ituiutaba, e responsável pela formação continuada de professores da rede municipal.

¹¹ De acordo com o respaldo teórico da Atividade a *ação*: É um processo cujo motivo não coincide com o seu objeto (isto é, com aquilo que visa) pois pertence à atividade em que entra a ação considerada. Leontiev (1978, p.316). Isto é, o motivo não coincide com o seu conteúdo, mas se encontra fora dele. Mas o motivo da ação pode deslocar-se, e esta, pode ainda, vir a se constituir em uma atividade.

sujeito está intimamente relacionada ao *motivo* que o leva agir, desencadeia desenvolvimento pessoal e profissional, sendo assim considerada, por este referido aporte teórico-metodológico, uma *atividade*.

Portanto, a Teoria Leontieviana, usada nesse estudo, analisa o desenvolvimento do professor em programas e/ou projetos de formação continuada, com um incessante desejo de desvelar o *significado social* (o conteúdo da ação) e o *sentido pessoal* (o motivo da ação). Procurando compreender e explicar a inter-relação ou não existente nesse processo e, também, como este pode vir a ser uma *atividade dominante*¹², potencializadora do desenvolvimento pessoal e profissional docente.

A pesquisa: o conjunto dos fios que precisam ser cardados

Esta parte consiste em demonstrar ao leitor como os fios estão cardados, remexidos e como estão sendo fiados no contexto em que se situam, tendo em vista as inúmeras relações que se estabelecem nesse período da pesquisa.

Deste ponto em diante, torna-se relevante explicitar ao leitor a razão pela qual o uso da primeira pessoa do plural se faz presente nesta tecitura. Assim o fazemos por acreditar que esse processo se constrói nas diferentes relações com o outro, o que nos possibilita os diálogos e as conversações que acontecem ao redor desse tear, revelando, de certa forma, o singular de cada fio na pluralidade desta tecitura.

Portanto, a pesquisa emerge dos muitos “nós” que se fazem nesta situação de formação, nas angústias, anseios e resistências dos professores, diante das propostas de formação continuada mantidas pela Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer de Ituiutaba/MG (SMEEL), por meio do Projeto “Fios e Tramas: Teias do Saber”.

O referido projeto tem como princípio garantir o tempo e espaço para que esse grupo de professores da rede municipal participe das ações de formação continuada, no contra-turno e com remuneração adicional de cinco aulas facultativas todo mês.

¹² Para Leontiev (1978) A atividade dominante é aquela sob a qual aparecem e no interior da qual se diferenciam tipos novos de atividade.

As ações de formação continuada são acompanhadas pelo Centro Municipal de Assistência Pedagógica e Aperfeiçoamento Permanente de Professores (CEMAP)¹³, órgão vinculado à SMEEL, responsável em articular ações de formação continuada para toda a rede pública municipal. A formação continuada encontra uma participação mais significativa dos professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental, porém, em menor número com os professores dos anos finais do Ensino Fundamental.

Nesta lacuna nos concentramos, a fim de investigar os entraves, os impasses que se inserem neste fenômeno educativo, as perspectivas de atuação e os anseios que permeiam a prática cotidiana dos professores e suas necessidades formativas. Num movimento de nos embrenharmos, de nos envolvermos entre os “nós”, entre os fios, em seus percursos sendo fiados para entendermos como e por que se sucedem.

Partindo de diferentes problemas evidenciados no contexto da formação continuada do município de Ituiutaba, procuramos não apenas compreendê-los, mas principalmente encontrar fundamentos que nos permitam uma análise do que está proposto, tendo em vista contribuir para a transformação da realidade social no município.

Para isso, a pesquisa fundamenta-se na Teoria da Atividade, de Leontiev (1978, 1978b, 1983), psicólogo russo, pertencente à escola soviética, que se preocupou em pesquisar as relações entre o desenvolvimento do psiquismo humano e a cultura. Leontiev tratou da complexidade da formação do ser humano e da inter-relação indivíduo e sociedade mediante a sua *atividade*, ou seja, como o homem se constitui e se desenvolve por meio do seu trabalho.

A partir das contribuições da psicologia histórico-cultural, analisamos o *motivo* da participação ou não de professores nas ações de formação continuada propostas pelo município, bem como buscamos apreender o *significado social e o sentido* pessoal de tais ações no processo de formação dos professores. Como fundamento filosófico-epistemológico, orientamo-nos pelo materialismo histórico-social dialético, ao sustentar a premissa de que o desenvolvimento histórico-social dos homens ocorre a partir da atividade prática social.

Assim, a própria prática social dos docentes, seus saberes, suas conquistas e suas incertezas, seu espaço de formação continuada, assumido ou não, compartilhado ou individualizado, procuramos analisar a relação interna de fenômeno e essência, em suas dimensões e contradições, sendo esta, a categoria central no materialismo histórico-dialético, e sob a qual sedimentamos a pesquisa.

¹³ O documento que institui a criação do CEMAP Decreto nº 4.523 de 28 de abril de 1999.

A partir das necessidades dos sujeitos envolvidos no fenômeno educativo, na pesquisa pretendemos dar a oportunidade de se posicionarem, na tentativa de elucidar questões ainda obscuras em seus processos de formação continuada, identificando caminhos possíveis para as ações formativas docentes.

Considerar as vozes que aparecem durante esse movimento de tecer, ora evidenciando singularidade dos tons e cores, ora demonstrando a pluralidade presente nos fios multicoloridos, no compartilhar das falas que se misturam, que se evidenciam, que se debatem, ou que, às vezes, também se calam.

Em outras palavras, na tentativa de superar formas de estudar a realidade, a partir de categorias previamente postuladas e de modelos de análise que enquadram e silenciam possibilidades de compreensão, empreendemos o esforço de nos aproximar das análises que contemplem a complexidade e a dinâmica surpreendente de um cotidiano denso de relações e trajetórias de múltiplas significações.

Os caminhos percorridos: ferramentas a compor a tecitura

O convidamos a adentrar na complexidade do cotidiano em que esta tecitura se constitui e, conosco, continuar percorrendo os meandros deste processo investigativo e formativo, para que, você, leitor, possa entender os movimentos realizados nesta construção.

A temática analisada é ampla e complexa, na qual o micro e o macro relacionam-se, influenciam-se e transformam-se mutuamente. Os conflitos e dilemas vivenciados pelos professores nas ações de formação continuada nos fazem optar por uma abordagem qualitativa de pesquisa com enfoque sócio-histórico. Portanto, procuramos compreender e explicar a essência desse fenômeno a partir da prática social dos sujeitos e dos seus múltiplos significados.

Analisamos o fenômeno entre o período de 2006/2008, porque a partir desta data a formação continuada dos professores apresenta outra estrutura de funcionamento, visando atender à demanda local de aprimoramento profissional estabelecido pelo Plano Municipal Decenal de Educação 2006/2015 (Lei nº 3.803/2006), implantado no município.

A referida legislação estabelece como metas: garantir, ampliar e aprofundar a oferta de cursos de educação continuada, bem como liberar com remuneração os profissionais do magistério público, periodicamente, para participar dos cursos de capacitação.

As questões problematizadoras

Existe uma multiplicidade de dimensões presente nessa problemática, algumas situações complexas e inter-relacionadas: as condições de vida do professor, o plano de carreira, os motivos e necessidades formativas, o contexto real da docência, as condições para estudo, a programação dos encontros de formação, o currículo desenvolvido, a ideologia que sustenta as ações de formação e como todos esses elementos interagem para configurar as práticas de formação.

Por conseguinte, as questões problematizadoras que orientam a pesquisa são: buscar as causas do não envolvimento do professor, bem como daqueles envolvidos com as ações de formação continuada, os encontros e desencontros, as forças latentes ou elementos não visíveis que estavam ou ainda estão nas relações, entre o que ocorre no nível micro, as percepções dos sujeitos, e no nível macro, as ações de formação advindas de instâncias superiores instituídas, com intuito de inferir quais forças operam simultaneamente nesse fenômeno.

Dentro desse contexto de trabalho e de formação continuada, as questões orientadoras do estudo procuram elucidar: Como os professores vêem seu processo de formação continuada? Que importância os professores dão aos momentos oferecidos para estudo? Quais são suas necessidades formativas? O que influencia na decisão do professor em participar ou não de ações formativas oferecidas pela SMEEL no CEMAP?

Os objetivos norteadores

A partir dessas indagações, os objetivos norteadores são: investigar as necessidades formativas dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental, na rede Municipal de Educação em Ituiutaba/MG; identificar os motivos e as condições que os levam à participação ou não nas ações de formação continuada propostas pela Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer de Ituiutaba/MG, no período de 2006/2008; apreender o significado social e o sentido pessoal das ações de formação continuada para os professores dos anos finais do ensino fundamental.

O universo da pesquisa e sujeitos

A pesquisa envolve sete escolas públicas da rede municipal de Ituiutaba/MG, relacionadas com as ações de formação continuada de professores dos anos finais do Ensino Fundamental, no período de 2006-2008 (4 escolas da região urbana e 3 escolas da região rural).

Os sujeitos investigados nessa pesquisa são quatorze professores (2 de cada escola) dos anos finais do Ensino Fundamental, apreendendo, dos dois segmentos, os professores participantes e os não participantes das ações de formação continuada, as causas, os motivos, as necessidades formativas e as condições objetivas do fenômeno analisado.

Juntamente com os professores participantes das ações de formação continuada discutimos os seguintes temas:

- condições e motivos da participação nas ações de formação continuada;
- necessidades formativas e características das ações que atendem a essas necessidades;
- ações de formação que não atendem às necessidades formativas e os sentimentos por elas gerados;
- as ações de formação e suas contribuições para o crescimento profissional e qualidade de ensino.

Com os professores não participantes das ações de formação continuada os temas discutidos são:

- condições e motivos da não participação das ações de formação continuada;
- necessidades formativas;
- anseios, perspectivas e sugestões de ações de formação continuada.

As temáticas assim elaboradas correspondem ao que buscamos na investigação das ações de formação continuada dos professores da rede municipal, tendo em vista as suas necessidades formativas, os entraves e dificuldades existentes, entre o que é proposto e o que efetivamente se materializa nas ações de formação continuada, bem como, também, os desdobramentos de tais enfrentamentos para a qualidade do ensino e para o desenvolvimento da profissionalidade docente.

A abordagem metodológica

A abordagem definida nessa pesquisa é qualitativa materialista dialética, na qual procuramos, segundo Triviños (1987), partir da descrição da realidade social, mas com a intenção de ir também à sua essência. Nessa perspectiva, buscamos “... as causas da existência dele, procurando explicar sua origem, suas relações, suas mudanças e se esforça por intuir as conseqüências que terão para vida humana” (TRIVIÑOS, 1987, p. 129). Enfim, empreender uma pesquisa dessa natureza é uma tarefa difícil e há a necessidade de cuidar muito bem do processo, dos fios dissimulados misturados aos novelos e dos riscos que isso traz, por isso, observamos os detalhes com mais rigor.

A pesquisa científica requer alguns cuidados, como afirma André (2001, p. 54) “se o papel do pesquisador era sobremaneira o de um sujeito “de fora”, nos últimos dez anos tem havido uma grande valorização do olhar “de dentro”. O que significa dizer que, na pesquisa qualitativa, ser parte desse processo e não situar-se à margem dele é algo que precisa ser observado, já que, de uma forma ou de outra, estamos implicadas na pesquisa. Assim, nos colocamos na investigação com os cuidados e o rigor que esta merece.

Levando em consideração a relevância social da problemática investigada e, também, que os possíveis caminhos e propostas de ações formativas podem ser vivenciados no

cotidiano docente, é que decidimos partir da visão que os sujeitos têm de seu processo formativo e não somente da expectativa que temos em relação a ela. De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p.16), entender “[...] a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação”, é fundamental para analisar a problemática vivenciada por eles. Nesse sentido, os professores são os sujeitos que necessariamente ouvimos e, desta forma, eles opinam quanto ao que lhes interessam nos espaços formativos, quais suas necessidades formativas e como as querem que ocorram.

Freitas (2002) afirma sobre o enfoque desse tipo de estudo:

Ao valorizarem os aspectos descritivos e as percepções pessoais, devem focalizar o particular como instância da totalidade social, procurando compreender os sujeitos envolvidos e, por seu intermédio, compreender também o contexto. (FREITAS, 2002, p. 26).

Partindo do pressuposto de que nas ciências humanas o objeto de estudo é o homem e, pontua-se, este é um ser que fala e que se expressa, portanto, não é um objeto do qual se fala dele ou sobre ele, mas sim, de um sujeito com quem se relaciona e se estabelece contato direto, prolongado no ambiente e na situação em que se encontram investigador e investigados, todos envolvidos na situação, é que acreditamos em uma aproximação pautada numa relação dialógica, a qual implica em não falar sobre algo ou alguém, mas, sim falar com outros sujeitos.

Diante dele, o pesquisador não pode se limitar ao ato contemplativo, pois encontra-se perante um sujeito que tem voz, e não pode apenas contemplá-lo, mas tem de falar com ele, estabelecer um diálogo com ele. Inverte-se, desta maneira, toda a situação, que passa de uma interação sujeito-objeto para uma relação entre sujeitos. De uma orientação monológica passa-se a uma perspectiva dialógica. Isso muda tudo em relação à pesquisa, uma vez que investigador e investigado são dois sujeitos em interação. O homem não pode ser apenas objeto de uma explicação, produto de uma só consciência, de um só sujeito, mas deve ser também compreendido, processo esse que supõe duas consciências, dois sujeitos, portanto, dialógico. (FREITAS, 2002, p.24)

Conforme Bogdan e Biklen (1994) lembram, o ambiente natural é uma fonte direta de dados e o pesquisador, o seu principal instrumento, é quem estabelece esse contato direto com o ambiente e a situação, através do trabalho de campo. Para tanto, os ambientes nos quais ocorrem as ações de formação continuada são considerados essenciais, tanto para a coleta quanto para a análise e interpretação dos dados. Durante o processo, necessitamos entremear-mo-nos na diversidade dos fios, dos novelos e nos espaços que se sucedem as ações e conversações.

Dessa forma, nos preocupamos mais com o processo do que com o produto. O interesse de verificar como a problemática em questão se manifesta nos diversos momentos e atividades, discutindo os seus por quês mais do que a confirmação ou refutação de uma dada hipótese.

Entre as várias formas que se pode assumir numa pesquisa qualitativa, optamos pelo estudo de caso, pois de acordo com Yin (2005, p. 19) os estudos de casos “[...] representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo ‘como’ e ‘por que’, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real”. O estudo de caso, bem delineado e claramente definido, trata da especificidade do fenômeno sem desconsiderá-lo do seu contexto.

Na mesma direção, Lüdke e André (2004) também reafirmam que o estudo de caso se constitui numa unidade dentro de um sistema mais amplo e, por isso, pode proporcionar o estudo do fenômeno na sua singularidade.

Assim, a metodologia escolhida nos permite investigar a problemática, pois parte de um contexto real e ao mesmo tempo nos possibilita considerar novos elementos que emergem durante o estudo. “Numa preocupação de compreender os eventos investigados, descrevendo-os e procurando as suas possíveis relações, integrando o individual com o social.” (FREITAS, 2002, p. 28). Dessa maneira, enfatizamos que a interpretação em contexto, as ações, as percepções, os comportamentos e as interações do professor, as situações específicas nas quais ocorrem os processos formativos, os encontros de formação e as visitas informais às escolas são muito importantes no contexto desta pesquisa.

Segundo Yin (2005, p.20), uma investigação caracteriza-se como um estudo de caso quando: “surge do desejo de compreender fenômenos sociais complexos” e “retém as características significativas e holísticas de eventos da vida real”. Compreendemos que as ações de formação continuada, assumidas ou não pelos professores da rede municipal, estão inseridas num contexto histórico situado e mediados por significações oriundas das práticas sociais dos envolvidos.

Portanto, considerando que as questões orientadoras desse estudo estão envolvidas com o “como” os professores das séries finais do Ensino Fundamental da rede pública e municipal vêm ou percebem sua formação continuada e o “por que” participam ou não de

ações formativas oferecidas pela SMEEL, a estratégia metodológica do estudo de caso nos proporciona meios mais adequados para compreender a problemática inicial.

Instrumentos para a coleta dos dados

As coletas dos dados ocorrem a partir das evidências que a realidade apresenta, das situações de estudo, dos cursos e encontros que os professores participam, bem como dos documentos¹⁴ e dos depoimentos dos envolvidos com as ações de formação, a fim de identificarmos as relações estabelecidas e construídas pelos docentes. Como Dauster (1999, p.2) evidencia sobre as situações vivenciadas pelos sujeitos, as condições do contexto como elementos importantes para compreendermos os “[...] significados, sistemas simbólicos e de classificação, códigos, práticas, valores, atitudes, idéias e sentimentos”, as quais estão por trás do fenômeno estudado, para então interpretá-lo à luz da perspectiva histórico-cultural.

Para a coleta dos dados usamos, portanto, entrevistas semi-estruturadas, observações informais e análises documentais.

A escolha por essa estrutura de entrevista nos permite apreender melhor o modo como os professores agem e pensam a respeito dessa temática, a formação continuada. A entrevista não segue um padrão rígido de perguntas e respostas, mas um roteiro de questões temáticas¹⁵ selecionadas, que procuraram dar conta dos objetivos da pesquisa. Rosa & Arnoldi (2006, p. 31) assim definem as questões norteadoras da entrevista semi-estruturada:

As questões, nesse caso, deverão ser formuladas de forma a permitir que o sujeito discorra e verbalize seus pensamentos, tendências e reflexões sobre os temas apresentados. O questionamento é mais profundo e, também, mais subjetivo, levando ambos a um relacionamento recíproco, muitas vezes, de confiabilidade. Frequentemente, elas dizem respeito a uma avaliação de crenças, sentimentos, valores, atitudes, razões e motivos acompanhados de fatos e comportamentos. Exigem que se componha um roteiro de tópicos selecionados. As questões seguem uma formulação flexível, e a seqüência e as minúcias ficam por conta do discurso dos sujeitos e da dinâmica que acontece naturalmente. (ROSA & ARNOLDI, 2006, p.31).

¹⁴ Os documentos relacionados à formação continuada: legislação, atas, relatórios, ofícios, cartas, fichas de avaliação dos cursos, disponibilizadas pela SMEEL e CEMAP.

¹⁵ Roteiro das questões temáticas da entrevista semi-estruturada estão no Apêndice A

Portanto, o roteiro de questões temáticas nos possibilita manter um diálogo com o professor, no momento da entrevista, num clima de receptividade, sem censura ou rejeição quanto ao posicionamento de suas idéias. É claro que, em alguns momentos, isso se torna um pouco difícil, devido à inibição do entrevistado ou medo de não corresponder à expectativa do entrevistador, por isso, como já nos referimos anteriormente, quanto ao rigor, aos objetivos da pesquisa e a forma de nos posicionarmos frente ao professor precisam sempre ser evocados, mentalmente, por nós.

Os autores Moyser (1987, p.56) e Alonso (1994, p. 233-234) concordam quanto à situação de interação ser um marco responsável por definir, delimitar ou pautar novos questionamentos para o guia de entrevista, no momento em que ela esteja sendo realizada. Deixar a conversa fluir, lembrando-nos sempre dos objetivos a serem alcançadas é relevante, por isso, as entrevistas são gravadas em áudio e transcritas na íntegra¹⁶, deste modo, não há preocupação de pausar a conversa, interrompendo os pensamentos e os diálogos estabelecidos.

Segundo Valles (2000, p.218), levar em conta os *Contatos* e a *Apresentação*, como uma das etapas principais da entrevista é primordial. Assim, o primeiro contato com os professores participantes das ações de formação continuada ocorre nos momentos dos encontros mensais e, para os que não participam das ações de formação continuada, o contato é feito nas visitas às escolas.

Nesse primeiro contato, como salientam Rosa & Arnoldi (2006, p.51), vale esclarecer vários aspectos relacionados à pesquisa:

- a) fazer com que o entrevistado se conscientize de que a participação é um convite, levando-o a ter acesso aos objetivos e aos métodos de condução da entrevista;
- b) a duração prevista e esperada de sua participação (horas, dias e sessões);
- c) os benefícios que podem, razoavelmente, ser obtidos para o participante ou para terceiros, por intermédio dos resultados alcançados;
- d) a possibilidade de possível desconforto previsível associado à sua participação;
- e) as vantagens de sua participação;
- f) a extensão e o compromisso de se manter o sigilo dos registros, quando necessário, em que o entrevistado estiver identificado;

¹⁶ As entrevistas foram transcritas na íntegra e se encontram nos Apêndices B e C.

g) a certeza de que o indivíduo é livre para recusar-se a participar e será, também, livre para abandonar a entrevista a qualquer momento, sem penalidades ou perdas. (ROSA & ARNOLDI, 2006, p. 51)

Em alguns casos, devido à disponibilidade de horário por parte dos professores para as entrevistas, novas escolhas e novos contatos foram feitos, não esquecendo os critérios de representatividade definidos anteriormente, sem os quais, a entrevista perderia seu real significado para o estudo em questão. Para os dois segmentos de professores, esclarecemos todos os objetivos do presente estudo, bem como garantimos confiabilidade e sigilo quanto à contribuição de cada sujeito, por meio do termo de consentimento livre e esclarecido¹⁷.

Os contatos prévios estabelecidos com os sujeitos, a fim de esclarecimentos quanto aos objetivos da pesquisa, quanto à importância de sua colaboração para o enfrentamento dessas questões que tanto os angustiam, bem como, quanto às possíveis descobertas e caminhos que podem advir desse estudo, possibilitou-nos aproximarmos mais da vida dos sujeitos, em seu próprio ambiente, onde se sentem mais à vontade e livres de qualquer pressão externa ou julgamento superior.

De acordo com Duarte (2002, p.152-3), as entrevistas e os demais dados coletados, sozinhos, não legitimam uma pesquisa, se não estiverem orientados e consubstanciados, durante todo o percurso, por referenciais teórico-metodológicos que nos possibilitam entrelaçar e atribuir significados a ela, então:

[...] a confiabilidade e legitimidade de uma pesquisa empírica realizada nesse modelo [...] implica incorporar referências teórico-metodológicas de tal maneira que se tornem lentes a dirigir o olhar, ferramentas invisíveis a captar sinais, recolher indícios, descrever práticas, atribuir sentido a gestos e palavras, entrelaçando fontes teóricas e materiais empíricos como quem tece uma teia de diferentes matizes. Tal é, a meu ver, a aventura da pesquisa científica. (DUARTE, 2002, p. 152-3)

Buscamos desses professores concepções de formação continuada expressas em suas falas, comportamentos e práticas educativas, que de certo modo são importantes para compreender as resistências, as queixas, a cultura escolar, os padrões de comportamento, os códigos, procedimentos e interesses formativos.

A observação informal ocorreu nos momentos da formação continuada a fim de promover uma maior aproximação com os sujeitos e com a situação. Além de nos tornarmos participantes daquele grupo e das ações de formação, realizamos, também, várias visitas às escolas, durante o período do estudo, procurando entender os gestos, as palavras e os

¹⁷ O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a concessão de entrevistas encontra-se no Apêndice D.

comportamentos de todos os professores envolvidos ou não nas ações de formação, objetivando, ainda, apreender melhor os dados da realidade e a sua análise.

Os documentos que nos permitem compreender o movimento complexo dessa situação são: relatórios, atas, listas de frequências, fichas de avaliação dos cursos, ofícios, circulares e cartas encaminhadas às escolas para os professores, no período em estudo 2006/2008 fornecidos pelo CEMAP.

Tanto a legislação pertinente à formação continuada em âmbito local, quanto a nacional, bem como o decreto que institui a avaliação de desempenho¹⁸, também são consultadas, verificadas e analisadas, a fim de obter dados relevantes para compreensão e explicação do contexto e das situações.

Realizamos as transcrições e, após as inúmeras leituras das falas dos sujeitos, registramos o que aparece com mais regularidade, organizamos essas falas em quadros¹⁹, de acordo com as questões temáticas das entrevistas e os objetivos da pesquisa. Tal procedimento nos permite fazer a análise dos dados considerando os eixos temáticos e o substrato teórico.

Nesse sentido, os capítulos que se seguem são partes integrantes de todo o arcabouço epistemológico, filosófico, antropológico e metodológico, os vários fios com os quais decidimos tecer, compreender e analisar a problemática da pesquisa. Assim, à medida que vamos discutindo com os sujeitos e referenciais teóricos os eixos temáticos pertinentes às ações de formação continuada dos professores, como: condições e motivos que os levam ou não a participar, as necessidades formativas que querem suprir e, ainda, quais ações de formação já vivenciadas que não conseguiram atender aos seus anseios e necessidades docentes, bem como, aquelas que de certa forma trazem ou trariam crescimento profissional, entrelaçamos os diferentes fios compreendendo os matizes dessa trama.

Esse é um trabalho árduo, como salienta Duarte (2002), mas que nos permite construir a análise e a compreensão mais ampla do problema delineado. Processo árduo no sentido aqui empregado não é de exaustão ou sofrimento, mas, sim de paciência e perspicácia, pois quando se apressa o entrelaçar dos fios, exigindo sobremaneira ora a urdidura ora a

¹⁸ Decreto nº 5.911/2006 que institui a avaliação de desempenho encontra-se no Anexo A.

¹⁹ Os quadros estão organizados no Apêndice E com as falas dos professores, de acordo com a temática discutida e com os objetivos da pesquisa.

trama, pode se comprometer a composição do tecido perdendo a singularidade que lhe é própria e que a distingue das demais.

Esse movimento o empreendemos durante todo o cardar, como alguém que tece e decide quais fios traz para compor sua trama, em que momento e como os entrelaça para tal precisam estar claros para nós mesmos e, também, para o leitor, que deve saber quais os motivos e fundamentos de nossas escolhas. Portanto, explicitamos desde o início do processo aqueles com quem optamos dialogar a fim de construirmos essa trama que apresenta seus próprios e diferentes matizes.

A estrutura da pesquisa: organização da tecitura

Além desta introdução, onde buscamos expor o conjunto dos fios que compõem essa pesquisa e contextualizar as perspectivas de análise, procurando evidenciar o olhar que assumimos em relação à temática investigada, explicitamos nesse item como o estudo está organizado, a fim de que o leitor visualize os movimentos realizados e as composições desta tecitura.

Os elementos textuais estão desenvolvidos e organizados em duas partes.

Na PARTE I com o título, **ATIVIDADE DA DOCÊNCIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS: a composição do tecido**, reconhecemos a importância da interlocução e diálogo com teorias e teóricos sobre processos formativos e desenvolvimento humano, para fazer a leitura da realidade e nos aproximar do contexto histórico, social e cultural da formação continuada de professores. Essa parte é constituída por três capítulos assim compreendidos:

No primeiro capítulo, intitulado **FUNDAMENTOS HISTÓRICOS, ANTROPOLÓGICOS E EPISTEMOLÓGICOS**, salientamos a construção de um campo conceitual-prático dos fundamentos que sustentam a pesquisa e os aspectos relevantes da Teoria da Atividade para pensar nos processos de formação continuada.

No segundo capítulo, **O PROFESSOR E SUA FORMAÇÃO** demarcamos os aspectos relevantes da docência com discussões e indagações sobre a intencionalidade da prática educativa, os saberes docentes, a subjetividade do professor e sua formação.

No terceiro capítulo, POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCATIVAS E DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, fazemos uma análise histórica das políticas públicas educacionais de formação continuada de professores, em nível micro e macro, analisando as ideologias nelas presentes e os seus impactos, tanto para a atividade docente quanto para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor em contextos educacionais.

Na PARTE II, à qual demos o título **A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO 6º AO 9º ANO: o caso de Ituiutaba 2006 a 2008. Os movimentos do tecido**, apresentamos o caso e os fatos ocorridos nas ações de formação continuada no município de Ituiutaba, com intuito de revisitar os autores e dialogar com sujeitos, as concepções de formação docente implícitas em suas falas e práticas educativas, sempre tendo como fio condutor das análises a Teoria da Atividade e as implicações desse conceito teórico-metodológico para o processo de desenvolvimento docente. Divididos em três capítulos analisamos os conceitos-chave da *atividade* no processo de formação do professor.

No primeiro capítulo explicitamos O UNIVERSO DA PESQUISA E AS AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES, em busca de compreender a complexa rede de interações que constituem as ações de formação continuada, as especificidades que se misturam, se entrelaçam e que vão compondo o tecido, no período 2006/2008.

No segundo capítulo, CONDIÇÕES, MOTIVOS E NECESSIDADES FORMATIVAS: a compreensão dos professores e os sentimentos gerados analisamos como as condições da atividade docente tanto nas escolas quanto no espaço de formação, podem influenciar na alteração dos *motivos* e ocasionar mudanças na *estrutura da atividade*. Um ponto extremamente importante dessa teoria que nos possibilita repensar e dirigir um novo olhar para os espaços e ações formativas. Além de evidenciarmos os *motivos* da participação ou não dos docentes nas ações formativas, demonstramos como estes se relacionam com as *necessidades* formativas docentes, nos dois segmentos analisados, assim como à atividade de ensino, ou seja, à prática social educativa.

Procuramos colocar em evidência as percepções e necessidades formativas dos professores, e como essas falas demonstram as concepções de formação implícitas em suas práticas educativas, bem como, das ações por eles vivenciadas. O diálogo com os autores sobre os processos formativos e concepções de formação articulados ao substrato teórico da atividade nos permite apontar algumas possibilidades de ações formativas no processo de desenvolvimento docente.

No terceiro e último capítulo, SIGNIFICADO SOCIAL E SENTIDO PESSOAL DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: diálogo possível... Mediação necessária... Num diálogo permanente com o aporte teórico usado no estudo, discutimos as implicações das condições objetivas, institucionais, da organização do tempo-espço escolar, das políticas públicas educacionais, implícitas nas falas dos professores e como estão entendendo o seu processo formativo.

Este capítulo nos possibilita também evidenciar como a prática social, ou seja, a atividade docente, para os sujeitos do estudo, é o ponto de partida do desenvolvimento docente. Evidenciando a possibilidade do diálogo entre *significado social e sentido pessoal* mediante a existência de condições e instrumentos mediadores necessários para que as ações de formação continuada se constituam em atividade dominante, potencializadora do desenvolvimento docente.

É claro que isto conseguimos apreender de suas falas, embora os sujeitos ainda não tenham consciência e conhecimento da teoria e da *estrutura da atividade*, nos indica que podemos avançar nesse caminho.

Nas NOTAS DE UMA PROVISÓRIA CONCLUSÃO, elencamos os caminhos possíveis apontados pelos próprios sujeitos envolvidos e como as contribuições da psicologia histórico-cultural da atividade nos favorece suporte teórico-metodológico para as ações de formação de professores. Um novo olhar sobre o desenvolvimento pessoal e profissional docente desvela que um panorama a ser construído na rede de relações sociais e institucionais se faz necessário, a fim de que o coletivo assuma a atividade de ensino como orientadora dos processos formativos, bem como nas ações de formação propostas pela SMEEL.

Verificamos que existem possibilidades de subsidiar a formação continuada dos professores, considerando a construção de inter-relação entre a *significação social e o sentido pessoal* das ações de formação, para que esta se constitua realmente numa atividade que proporcione o desenvolvimento pessoal e profissional docente.

Dessa forma, os apontamentos deste estudo, podem subsidiar diálogos com os sujeitos das ações de formação continuada, ajudando na construção de práticas de formação continuada inovadoras e transformadoras. É o que esta pesquisa busca, com a Teoria da Atividade, se aproximar, de novas práticas formativas que, partindo dos interesses, necessidades dos professores, estejam mais articuladas entre si, com o contexto de atuação

docente. As ações de formação continuada, dessa forma, podem ser mais propícias às novas aprendizagens, atingindo assim sua finalidade social, contribuir para a formação do professor.

Claro que tratar do desenvolvimento profissional nestes termos, só tem sentido se for feito pela prática social do professor, mediante sua atividade: a docência, e em situações de formação continuada, inseridas num contexto sócio-econômico e histórico.

No APÊNDICE A, encontra-se o roteiro das questões temáticas da entrevista semi-estruturada; no APÊNDICE B, encontram-se as entrevistas na íntegra, com os professores participantes das ações de formação continuada; no APÊNDICE C, estão as entrevistas com os professores não participantes das ações de formação continuada; no APÊNDICE D, encontra-se o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; e no APÊNDICE E, material elaborado durante o processo de pesquisa: os quadros com falas dos professores participantes ou não das ações de formação continuada, elaborados a partir dos eixos temáticos da entrevista.

No ANEXO A, encontra-se o Decreto que institui a Avaliação de Desempenho do Professor no Serviço Público Municipal de Ituiutaba; no ANEXO B, a ficha de Avaliação de Desempenho (P2 e P3); no ANEXO C a ficha de Avaliação de Desempenho – A- SMEEL e no ANEXO D, a ficha de Avaliação de Desempenho- B- SMEEL.

Ao registrar nesta Introdução as conversações realizadas ao redor do tear, de um tempo-espaço, de pesquisa, de construção e algumas inevitáveis desconstruções, queremos pontuar que sempre temos algo a perguntar, a olhar atentamente, pois não há verdades ou caminhos certos, mas caminhos possíveis, maneiras infinitas de tecer e de narrar, e retomando a epígrafe que iniciou esta Introdução, quanto mais estivermos entremeados, mais oportunidades temos de encontrar, de alguma forma, o seu entendimento e nos diversos movimentos... Construímos e constituirmo-nos sempre...

PARTE I

ATIVIDADE DA DOCÊNCIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DAS
POLÍTICAS PÚBLICAS: a composição do tecido

1 FUNDAMENTOS HISTÓRICOS, ANTROPOLÓGICOS E EPISTEMOLÓGICOS

A construção de um campo conceitual-prático sobre os fundamentos que sustentam esta pesquisa e os aspectos relevantes da Teoria da Atividade para pensar nos processos formativos dos professores constituem o foco deste capítulo.

A matriz filosófica e epistemológica que tem sustentado o estudo nesta pesquisa está no materialismo histórico-dialético. Marx e Engels (1987) compreendem o real, a construção do conhecimento e o entendimento do homem historicamente situado, a partir de uma realidade social ampla e complexa, na qual micro e macro relacionam-se, influenciam-se e transformam-se mutuamente.

De acordo com esta abordagem, o pressuposto primeiro de toda a história humana é a existência de indivíduos concretos que se organizam em torno do trabalho, estabelecendo relações entre si e com a natureza, a fim de transformá-la para suprir suas necessidades, constituir a sociedade e fazer história.

Nesse sentido, o estudo aborda a formação continuada dos professores historicamente situados, num determinado contexto sócio, cultural e econômico, no qual exercem influência e por eles são influenciados.

Ao considerar a prática social dos sujeitos, a docência, suas condições de trabalho e como estas relações contribuem para a constituição deste sujeito professor é que o estudo busca o aporte teórico da Teoria da Atividade, de Alexis Leontiev (1978; 1978b; 1983) para explicar a formação do psiquismo humano e o seu desenvolvimento considerando a inter-relação indivíduo-sociedade. Assim, a psicologia histórico-cultural procura compreender como a estrutura subjetiva da consciência se forma e se relaciona com a estrutura objetiva da atividade humana.

Portanto, esta pesquisa procura compreender como se dá a formação continuada dos professores, mediante a atividade prática social do profissional da educação, ou seja, no trabalho que realiza: a docência.

1.1 Os fundamentos históricos, antropológicos e epistemológicos: a construção de um campo conceitual-prático da formação continuada de professores.

Pode-se referir a consciência, a religião e tudo o que se quiser como distinção entre os homens e os animais; porém, esta distinção só começa a existir quando os homens iniciam a produção dos seus meios de vida, passo em frente que é consequência de sua organização corporal (MARX & ENGELS, 1987, p.27)

Discutimos a atividade docente e a formação continuada nessa visão de homem enquanto ser social, prático e histórico, traços essenciais e indissociáveis, revelando que o homem não permanece imutável ou indiferente ao longo da história. Inegavelmente é um ser transformador, produtor e criador nesse processo de sociabilidade, historicidade e de *práxis*²⁰, e que, portanto, assim como Marx, vemos a essência humana em seu aspecto social e não individual.

Ao tratar da gênese da atividade docente só há como compreendê-la melhor em sua estrutura social, no modo que opera suas relações. Nesse contexto é que a função docente vai se constituindo como tal. “[...] como produto ou funções de relações sociais concretas, objetivas, dentro de uma estrutura social que determina o seu comportamento como indivíduo.” (VAZQUEZ, 1977, p.427).

As relações que ocorrem dentro dessa estrutura social econômica, estão balizadas num modo de produção capitalista. Marx estudou a essência das relações capital-trabalho, portanto analisou o trabalho como elemento determinante da natureza humana. Seu objetivo foi o de descortinar a própria formação social, o próprio trabalho humano, as relações sociais e os homens, constituintes e constituidores desse modo de organização social, econômica e política.

Portanto, discutir os processos formativos dos professores implica analisar os processos contraditórios presentes na estrutura social econômica e nas relações sociais, enfim, analisar a natureza do trabalho, a docência e, conseqüentemente, em que condições e como se efetiva a formação continuada.

²⁰ O conceito de *práxis* em Marx está associado à essência do homem, por sua vez, como dada efetivamente em sua vida real, isto é, em sua própria existência social e histórica. VAZQUEZ, Adolfo. *O conceito de essência humana em Marx? Filosofia da práxis*. 1977, p.426

Assim, em linhas gerais, os fundamentos epistemológicos e as raízes filosóficas do materialismo histórico-dialético coadunam com a perspectiva da psicologia histórico-cultural e, em decorrência, com a Teoria da Atividade, que também consideram as suas categorias básicas: matéria, consciência e prática social.

O homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade. [...] Só apropriando-se delas no decurso da sua vida ele adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas. Este processo coloca-o, por assim dizer, aos ombros das gerações anteriores e eleva-o muito acima do mundo animal. (LEONTIEV, 1978, p. 282-3)

A apropriação é um processo essencial que ocorre no desenvolvimento do ser humano, ao longo de sua história social, mediatizada pelas relações com o mundo circundante e com os homens. O ser humano não se adapta ao mundo dos objetos e fenômenos humanos, como acontece com os animais, pelo contrário, o homem os faz serem seus, através de sua ação, de sua atividade produtiva, daquilo que para ele tem significado. Por isso, diz-se que é um processo ativo e não adaptativo como o dos animais.

Os objetos apropriados e produzidos pelos homens, através das relações estabelecidas entre si por meio da linguagem são decorrentes da atividade humana, e adquirem uma existência objetiva. Esse processo, na perspectiva histórico-cultural, de acordo com Duarte (2005, p.33) é definido como “objetivação”:

A atividade física ou mental dos seres humanos transfere-se para os produtos dessa atividade. Aquilo que antes eram faculdades dos seres humanos se torna, depois do processo de objetivação, características por assim dizer “corporificadas” no produto dessa atividade, o qual, por sua vez, passa a ter uma função específica no interior da prática social. (DUARTE, 2005, p.33)

Tudo quanto o homem produz e reproduz na sociedade tem relação intrínseca com a sua prática social, com o significado socialmente dado ao que foi produzido, ou seja, à sua função social. Duarte (2005, p.34) assim se refere: “O processo de objetivação da cultura humana não existe sem o seu oposto e ao mesmo tempo complemento, que é o processo de apropriação dessa cultura pelos indivíduos.” Daí que, ao considerar a perspectiva histórico-cultural neste estudo sobre o processo de apropriação da cultura formativa dos professores, é imprescindível analisar os produtos de sua atividade social, isto é, sua docência, suas necessidades pessoais e profissionais.

Como salienta Duarte (2005, p.34), não podemos separar o que constitui a natureza humana, [...] “a atividade humana se objetiva em produtos culturais, sejam eles materiais ou não, temos, como consequência, que o processo de objetivação do gênero humano é

cumulativo”. Assim percebemos que a sua atividade docente vai constituindo-se, transformando-se ao longo de sua trajetória. Então, não há como dissociar o professor de sua ação/formação.

Portanto, é preponderante neste estudo considerar o contexto da prática social do professor e como este estabelece entre seus pares e a realidade social uma prática formativa, o que pensam de sua própria formação docente e como vislumbram novas formas de aprimoramento pessoal e profissional no decorrer de sua atividade.

Consideramos que o exercício da docência, como também qualquer tipo de atividade humana, desde seu início, sempre ocorreu de forma coletiva. Por conseguinte, pode ser de extrema valia observar como as relações sociais que os professores estabelecem entre si, são formas de apropriação de experiências sociais, num processo educativo continuado. Esse processo pode ocorrer consciente e outras vezes inconscientemente, direta um indiretamente, intencional ou não-intencionalmente. Por isso, é oportuno ouvi-los e questioná-los quanto às suas necessidades formativas e como cuidam de sua própria formação.

Tratando-se dos fundamentos histórico-antropológicos, salientamos a contribuição de Kosik (1995) na investigação. Numa perspectiva crítico-dialética, este autor incorpora duas relações fundamentais do marxismo: a relação do homem com a natureza que se efetiva pelo trabalho e a dimensão da luta de classes.

Para Kosik (1995) analisar o mundo da pseudoconcreticidade²¹, a falsa idéia do real, a aparência enganadora de que o mundo fetichizado²² esconde do homem e como lutar pela sua destruição, é buscar compreender a realidade concreta. Para dissolver um mundo reificado, circunscrito ao homem, e alcançar a sua realidade, só se dá numa práxis revolucionária, na medida em que os homens tomem consciência de que podem, tanto produzir a realidade humano social, quanto podem mudá-la ou transformá-la. Para tal não pode haver separação entre sujeito e objeto, gênese e estrutura, produção e produto: o todo é complexo e inter-relacionado.

É na própria práxis que o homem vai conhecendo a coisa em si, num movimento ativo e não contemplativo, isso ocorre nos diversos modos de apropriação do mundo que os

²¹ O mundo da pseudoconcreticidade é um claro-escuro de verdade e engano. O seu elemento próprio é o duplo sentido. O fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde. A essência se manifesta no fenômeno, mas só de modo inadequado, parcial, ou apenas sob certos ângulos e aspectos (KOSIK, 1995, p.11)

²² O mundo fetichizado é o mundo do tráfico e da manipulação, das representações comuns, que são projeções dos fenômenos exsternos na consciência dos homens. (a qual não coincide com a práxis crítica revolucionária da humanidade) (KOSIK, *ibidem*).

homens utilizam e criam para entendê-lo. Aqui interessa-nos firmar o terreno da investigação na práxis humana²³: a docência e suas relações com os outros docentes, discentes, estrutura social, econômica e histórica a que pertencem. “Posto que a realidade social dos homens se cria como união dialética de sujeito e objeto”(KOSIK, 1995, p.20). Nesse movimento há contradições que precisam ser compreendidas dentro de um todo e não dele se excluindo. A isso, Kosik chama de totalidade concreta.

É a compreensão da realidade humano-social como unidade de produção e produto, de sujeito e objeto, de gênese e estrutura. O mundo real é um mundo em que as coisas, as relações e os significados são considerados como produtos do homem social, e o próprio homem se revela como sujeito real do mundo social. (KOSIK, 1995, p.18)

Neste sentido, é na perspectiva da totalidade que a formação continuada dos professores deve ser vista, como parte de um todo histórico, pertencente a uma totalidade complexa. Ao mesmo tempo em que é particular, devido a sua especificidade, só tem sentido se sua essência for buscada na totalidade da qual faz parte. “A dialética materialista, como método de explicitação científica da realidade humano social, acontece ou se realiza partindo da atividade prática objetiva do homem histórico” (KOSIK, 1995, p. 32).

A partir desses pressupostos histórico-antropológicos e epistemológicos, tratamos também do processo de alienação do trabalhador. Este é um aspecto da realidade educacional importante que precisa ser mais discutido e considerado, tanto na docência quanto no processo formativo continuado. Tal processo é provocado pela cisão entre significado social da formação continuada e sentido pessoal de tal ação para os docentes.

Sabemos que o trabalho docente no mundo contemporâneo com seus inúmeros desafios tais como: a imprevisibilidade, a globalização, a instabilidade, os desgastes psicológicos, emocionais e físicos, provocam de certo modo, mudanças na atividade docente. Muitas vezes, essa atividade passa ser assumida como algo externo, só como um meio de sobrevivência, na qual, o trabalho executado pelo docente passa a não fazer parte de sua natureza humana.

²³Kosik em *Dialética do concreto*, 1995, p.15 traz as seguintes definições ao conceito de *práxis*: “a *práxis utilitária cotidiana* cria o pensamento comum - em que são captados tanto a familiaridade com as coisas e o aspecto superficial das coisas quanto a técnica de tratamento das coisas - como forma de seu movimento e de sua existência. O pensamento comum é a forma ideológica do agir humano de todos os dias.; a *práxis fetichizada*, o mundo que se manifesta ao homem, não é o mundo real, embora tenha a consistência e a validade do mundo real: é o mundo da aparência. A representação da coisa não constitui uma qualidade natural da coisa e da realidade: é a projeção, na consciência do sujeito, de determinadas condições históricas petrificadas.; a *práxis revolucionária* consiste saber que a realidade pode ser mudada de modo revolucionário só porque e só na medida em que nós mesmos produzimos a realidade, e na medida em que saibamos que a realidade é produzida por nós. O homem pode mudar e transformar de modo revolucionário a realidade humano-social porque ele próprio é o produtor desta última realidade.”

É nesse sentido que falamos do processo de alienação: o docente acaba alienando a si mesmo, na consecução de sua atividade docente. Segundo Marx (1979, p.23) essa alienação assim se constitui:

O que constitui a alienação do trabalho? Primeiramente, ser o trabalho *externo* ao trabalhador, não fazer parte de sua natureza, e, por conseguinte, ele não se realizar em seu trabalho mas negar a si mesmo, ter um sentimento de sofrimento em vez de bem-estar, não desenvolver livremente suas energias mentais e físicas mas ficar fisicamente exausto e mentalmente deprimido. O trabalhador só se sente à vontade em seu tempo de folga, enquanto no trabalho se sente contrafeito. Seu trabalho não é voluntário, porém imposto, é *trabalho forçado*. Ele não é satisfação de uma necessidade, mas apenas um *meio* para satisfazer outras necessidades. Seu caráter alienado é claramente atestado pelo fato de, logo que não haja compulsão física ou outra qualquer, ser evitado como uma praga. (MARX, 1979, p.93)

Pensar o processo de formação continuada, na maioria das vezes, sentido e vivenciado pelos professores como algo externo à sua atividade docente, com algo sofrível tanto para a sua ação na sala de aula, quanto para sua participação em programas e/ou projetos de formação, nos remete à possibilidade de dizer que pode ocorrer a alienação nos termos aqui apresentados. Nesse sentido, é imprescindível perceber essas relações existentes nos contextos escolares, nas falas dos professores, nos comportamentos, na cultura escolar.

O trabalho executado pelo professor nessas condições é demonstrado como não sendo trabalho dele mesmo, mas trabalho de outro, para outro. Formação continuada em programa e/ou projeto a partir dos quais o professor não o assume, por condições inerentes à sua natureza de ser social, como desejo de auto-realização, de necessidade formativa, com significação social e sentido pessoal, mas tão somente por exigência do mercado competitivo, por demanda legal ou governamental, passa a ser alienado e alienante, o que é ainda pior.

O desafio para a comunidade acadêmica e escolar, no campo da profissionalidade docente é, sem dúvida, a superação de um trabalho docente alienado, deixar de ser refém do objeto que produz e do processo de produção. Enfim, exercer a autonomia, não sujeitar à condição de trabalho somente para a sobrevivência, mas que este seja uma prática social emancipatória, no sentido de interpelar o quê, para quê, para quem se educa e como se exerce a docência.

Não fazer da profissão docente e do processo de formação continuada somente o labor (processo biológico do corpo humano- sobrevivência) e trabalho (mundo artificial produzido pelo homem) como Hanna Arendt (1987) discute, mas é preciso esforçar-se por constituir uma vida de ação, na relação dos homens entre si, em suas igualdades (todos são

humanos) e em suas singularidades (pensamentos e atitudes diferentes), a fim de exercerem no coletivo a condição humana politizada, consciente e não alienada.

Articulando essas concepções ao campo da ação educacional, emergem algumas questões: O que estamos fazendo na escola? No sentido trabalhado por Arendt (1987), as ações na escola passam pela lógica do labor, do trabalho ou da ação? O que temos feito para que o nosso aluno e também o professor, em situação de formação continuada, sejam sujeitos do processo e não apenas receptores e/ou produtos? Há como evitar processos alienantes no cotidiano da escola e nas ações de formação continuada? Que caminhos podemos construir para superar relações alienantes e constituirmos atividades que realmente desencadeiem formação?

No contexto de tais indagações, estabelecemos um diálogo com Heller (2004, p. 18) que ao tratar da cotidianidade, discute a complexidade pertinente a qualquer configuração social, demonstrando que a vida cotidiana é heterogênea e hierárquica.

A heterogeneidade é imprescindível para conseguir essa “explicitação normal” da cotidianidade; e esse funcionamento rotineiro da hierarquia espontânea é igualmente necessário para que as esferas heterogêneas se mantenham em movimento simultâneo. (HELLER, 2004, p18)

Segundo a autora, várias são as partes orgânicas da vida cotidiana: o modo como os homens se organizam no trabalho, como se relacionam nas diversas atividades de lazer, no social, na vida privada, entre outras. A importância dada à função das atividades do cotidiano pode se alterar, de acordo com as diferentes estruturas econômicas e sociais apresentadas ao homem. Isso precisa ser levado em conta quando se discute o próprio trabalho docente e o seu processo formativo.

Partindo, pois, dessa perspectiva, pensar o cotidiano escolar, implica pensar no homem, no professor, na sua subjetividade, nas suas formas de conceber, sentir e agir no mundo, o que implica pensar, também, em como se dá a formação desse homem/mulher, desse professor, tendo em vista, que a formação não acontece isoladamente, mas num determinado contexto sócio-histórico e mediado por outros indivíduos. “A vida cotidiana não está “fora” da história, mas no “centro” do acontecer histórico: é a verdadeira “essência” da substância social” (HELLER, 2004, p.20).

Refletir, discutir e compreender como a cultura escolar, dentro da qual se constitui o professor e da qual é também constituinte, representa um sistema subjetivo, gerador de subjetividade, é essencial.

Nesse sentido, se a vida cotidiana é a vida do indivíduo e ela não está desvinculada do social, da própria história da humanidade, podemos dizer como Gonzalez Rey (2005) que a formação de sua subjetividade e a constituição de sua história como sujeito operam, não como relação de um no outro, mas como recursividade²⁴, na cotidianidade e não fora dela.

O cotidiano escolar é composto por conjuntos de atividades para a reprodução da existência do indivíduo e da sociedade, uma vez que o homem é simultaneamente um ser particular e genérico. “A vida cotidiana é a vida do indivíduo. O indivíduo é sempre, simultaneamente, ser particular e ser genérico” (HELLER, 2004, p.20).

Essas objetivações genéricas e particulares representam o próprio desenvolvimento histórico da humanidade, as marcas de sua evolução e se encontram em processos de constante transformação. Nessa perspectiva, há uma forte relação nos processos objetividade-subjetividade, não havendo entre eles dicotomias, justamente por haver uma compreensão dialética entre o sujeito individual e a vida social.

[...] a particularidade expressa não apenas seu ser “isolado”, mas também seu ser “individual” [...] Também o genérico está “contido” em todo homem e, mais precisamente, em toda atividade que tenha caráter genérico, embora seus motivos sejam particulares. Assim, por exemplo, o trabalho tem frequentemente motivações particulares, mas a atividade do trabalho- quando se trata de trabalho efetivo (isto é, socialmente necessário)- é sempre atividade do gênero humano. (HELLER, 2004, p. 20-1)

Os docentes exercem sua atividade mediante seus próprios desejos, necessidades, com seus afetos e paixões, contudo essa particularidade está socialmente mediatizada, como afirma Heller (2004, p.21), pois, “é também produto e expressão de suas relações sociais”. Portanto, a sua atividade docente e, também, seu processo de formação continuada, seu desenvolvimento, só pode ser compreendido e explicado a partir de sua integração aos contextos de trabalho docente, que é sempre coletivo.

Por isso, de acordo com Marx (1979) e Heller (2004), há como afirmar que as ações dos homens não são neutras, pois nas diversas relações que estabelecem no mundo do seu trabalho docente, os professores podem ao mesmo tempo formar a sua consciência de nós, bem como sua própria consciência do eu. É claro que esse processo não se dá espontaneamente, necessita haver uma intencionalidade nas ações coletivas, que, por sua vez, acontecem mediatizadas. Daí a relação entre formação da subjetividade e cotidianidade.

²⁴ O conceito de recursividade em Gonzalez Rey significa a configuração de novas qualidades a partir das contradições e confrontações do sistema em seu desenvolvimento, a coexistência do diferenciado e do singular, como momento constituinte do sistema, entre outros aspectos caracterizadores da subjetividade. (GONZALEZ REY, 2005, p.37)

Compreender esse movimento na tecitura das relações educativas e no processo formativo é buscar romper com a naturalidade com que é aceita a situação social e psicológica de alienação que pode marcar a vida do indivíduo contemporâneo. “Trata-se de algo que pode ser expresso com as palavras de Goethe: “...todo homem pode ser completo, inclusive na cotidianidade.” (GOETHE [S.l.: s.n.] *apud* HELLER 2004, p. 40). É buscar compreender o significado da escola, no que se refere ao todo, ao social, ao coletivo; e compreender a escola, no que se refere ao sentido pessoal das ações, nesse contexto, empreendidas.

1.2 A Teoria da Atividade e sua relação com a natureza sócio-histórica do psiquismo humano: a formação continuada em questão

O substrato teórico para pensarmos o desenvolvimento humano, mais especificamente, o do professor em situações de formação continuada, proporcionada pela Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer (SMEEL) de Ituiutaba/MG, encontramos na perspectiva da psicologia histórico-cultural, mais especificamente, na Teoria da Atividade.

A Teoria da Atividade de Aleksei Nikolaevich Leontiev (1903-1979), psicólogo pertencente à escola soviética é, segundo Duarte (2003), considerada um desdobramento do esforço para construção de uma psicologia sócio-histórico-cultural, fundamentada na filosofia marxista.

Uma das principais preocupações de Leontiev foi com a pesquisa das relações entre o desenvolvimento do psiquismo humano e a cultura, ou seja, entre a evolução das funções psíquicas e a assimilação individual da experiência histórica. Preocupou-se com os problemas da vida humana em que o psiquismo intervém.

Leontiev criticou as concepções mecanicistas do comportamento humano, buscando a construção de um referencial materialista histórico e dialético para a psicologia. Defendendo a natureza sócio-histórica do psiquismo humano e, a partir daí, a teoria marxista do desenvolvimento social tornou-se indispensável.

Os clássicos trabalhos de Leontiev *O desenvolvimento do psiquismo* (1978) e *Actividad, conciencia e personalidad* (1983), bem como *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* de Vigotski, Luria e Leontiev (1981), trazem para discussão a formação do psiquismo humano e a íntima relação entre a estrutura objetiva da atividade humana e a

estrutura subjetiva da consciência. Leontiev (1978) considera que essa formação é complexa por situar-se na inter-relação indivíduo-sociedade. A complexidade dessa relação está permeada pela atividade de trabalho na sociedade capitalista. O trabalho executado pelo homem, tanto pode contribuir no sentido da formação humanizadora da consciência, quanto pode contribuir para a formação alienante da mesma.

Para compreender as categorias consciência e atividade como unidades dialéticas, é necessário estudar as relações de trabalho dos homens, no caso aqui específico, o trabalho dos professores, as formas como estes se produzem por meio de suas atividades, “estudar como a estrutura da consciência do homem se transforma com a estrutura da sua atividade.” (LEONTIEV, 1978, p.92).

Os componentes *estruturais da atividade*, segundo Leontiev (1978) são *necessidade, motivo, operação, ação, condições, objeto e motivo*.

A fim de compreendermos melhor as ações de formação continuada vivenciadas pelos professores, segundo a perspectiva teórico-metodológica da atividade, é importante entender alguns de seus conceitos chave.

Uma *necessidade* é um requisito para qualquer *atividade*. Todavia ela não consegue se realizar, senão, no *objeto* da *ação*. Ao dizer que *a necessidade* foi satisfeita, dizemos que foi objetivada nele, no *objeto*. Leontiev (1978b, p.107-108) assim se referiu à *necessidade*:

A primeira condição de toda a actividade é uma necessidade. Todavia, em si, a necessidade não pode determinar a orientação concreta de uma actividade, pois é apenas no objecto da actividade que ela encontra sua determinação: deve, por assim dizer, encontrar-se nele. Uma vez que a necessidade encontra a sua determinação no objecto (se “objectiva” nele), o dito objecto torna-se motivo da actividade, aquilo que o estimula. (LEONTIEV, 1978, p. 107-108)

Por conseguinte, quando o sujeito consegue articular uma *necessidade* a um *objeto* ele o faz por meio do *motivo*, que o impele buscar a satisfação daquela *necessidade*. Vemos deste modo, uma estreita relação entre *necessidade, motivo, objeto e condições*, presentes na *estrutura da atividade*.

O *motivo* diz respeito àquilo que impulsiona o comportamento do sujeito, o que move sua ação, e este, por sua vez, se relaciona diretamente a uma *necessidade* que se quer satisfazer.

Entretanto, para satisfazer essas *necessidades*, depende das *condições* que se têm, ou do modo pelo qual são executadas. Essas *condições* são compreendidas como o conteúdo

indispensável de toda ação, mas não se identifica com a *ação*. Uma só e mesma *ação* pode realizar-se por diferentes *operações*. Enquanto a *ação* é determinada pelo seu fim, as *operações* dependem das *condições* em que é dado este fim. Isto é, como essas *necessidades* serão satisfeitas.

Quando o *motivo* é impulsionado por uma *necessidade*, e esta consegue ser objetivada no *objeto*, dizemos que tal relação é capaz de conferir *significado* à ação e ter um *sentido* para quem a realiza. Por conseguinte, a formação continuada por si só não confere *significado* ao *motivo*, mas sim, o *motivo* que se exprime nos fins, ou seja, é o *sentido* que se exprime nas *significações* e não a *significação* no *sentido*.

Sentido e significado, embora sejam conceitualmente diferentes, possuem uma relação na estrutura da *atividade*. Por isso, Leontiev (1978) afirmou que nem toda *ação* é uma *atividade* para o sujeito que a realiza. Só se constitui uma *atividade*, quando o *motivo* que leva o indivíduo a agir diz respeito ao conteúdo da *ação*. “Usando os termos de Leontiev, ao conteúdo da *ação*, isto é, àquilo que constitui seu *objeto*, vincula-se o **significado da ação**, ou seja, o significado da ação é aquilo que o sujeito faz.” (DUARTE, 2005, p. 36. Grifo do autor). O *significado* pode ser compreendido com a pergunta: Fazer isto ou aquilo para quê? O objeto da ação pode ser compreendido como sendo a finalidade da ação.

Contudo, o *significado* da ação, não está isolado no indivíduo. A consciência humana considera que existe uma relação entre o *significado e o sentido* da ação. Leontiev preocupou-se com essa relação e para ele, “[...] o sentido da ação é dado por aquilo que liga, na consciência do sujeito, o objeto de sua ação (seu conteúdo) ao motivo da mesma.” (DUARTE, 2005. p.36). Há de existir uma relação entre o *significado social e o sentido pessoal*, caso isso não ocorra vemos presente a questão da alienação tão contundente na sociedade contemporânea.

Nesse sentido, Leontiev (1983) analisou que na natureza da atividade humana, - marcado por contradições na história da sociedade de classes e na divisão social do trabalho -, pode ocorrer uma cisão entre o *significado da ação* do trabalhador e o *sentido pessoal* que essa *ação* tem para si. Assim, há claro uma separação do conteúdo da *ação* com o *motivo* pelo qual o indivíduo age. Essa é, pois, uma relação de alienação.

O termo *sentido pessoal*, empregado na teoria da Atividade de Leontiev, não está relacionado ao idealismo subjetivista, não se refere ao fato do sujeito encarar as coisas de um modo diferente, mas sim, encarar como as próprias condições objetivas têm afetado o

exercício do seu trabalho docente, muitas vezes, dissociado do seu conteúdo. De acordo com Duarte (2005, p.37) a ruptura entre sentido e significado ocorre quando:

No que se refere aos aspectos psicológicos, a ruptura entre o sentido e o significado das ações humanas tem como uma de suas conseqüências o cerceamento do processo de desenvolvimento da personalidade humana. Isso ocorre porque o indivíduo, por vender sua força de trabalho e, em decorrência disso, ter o sentido de sua atividade como algo dissociado do conteúdo da mesma, acaba distanciando o núcleo de sua personalidade da atividade de trabalho. (DUARTE, 2005, p.37)

O foco central, a partir da Teoria da Atividade, é o de discutir o processo de formação continuada do professor como uma *atividade* e, assim, analisar se há relação entre *significação social e sentido pessoal* nesse processo: em outros termos, apreender até que ponto esse processo tem contribuído para uma formação humanizadora da consciência e/ou para uma formação alienante.

Sabemos da importância de se considerar o caráter social das atividades humanas, as relações de dominação e os processos de alienação historicamente produzidos. Por isso, a formação continuada é aqui tratada, tomando-a em seu contexto de realização e nas suas relações com o ambiente da docência (a escola, a sala de aula e os processos de ensino-aprendizagem).

Assim, alguns questionamentos suscitam neste sentido: A “formação continuada” é vista, ou melhor, exercida pelo professor como algo externo ao seu trabalho docente, como uma exigência mercadológica, dissociada do conteúdo de sua atividade? Há um esforço empreendido, nesta “formação continuada”, tendo em vista receber algo em troca como: aumento no salário, ascensão na carreira, ou ainda, para melhorar a sua avaliação de desempenho, sobrepondo-se ao interesse de desenvolvimento humano, em seu aspecto tanto pessoal quanto profissional? Existe uma profunda ligação das ações de formação continuada com o conteúdo do seu trabalho, com sua atividade docente, com suas necessidades de crescimento, a fim de melhorar o que faz em sala de aula com seus alunos, envolvê-los no processo de construção e desenvolvimento do conhecimento? Enfim, contribuir para o processo de formação dos discentes, bem como o seu também?

O enfoque dado nesse estudo, com as contribuições da Teoria da Atividade, é problematizar os processos formativos, procurando compreender como o indivíduo os considera em sua vida, como as condições de vida objetiva do professor têm contribuído ou

não para a associação entre o *significado social e o sentido pessoal* da formação continuada e assim constituído a estrutura da consciência.

Desse modo, fazemos essa leitura a partir das relações de trabalho na escola, da estrutura institucional, da cultura escolar engendrada neste contexto. De acordo com o pensamento de Leontiev (1978, p. 100), “[...] a estrutura humana engendrada por condições históricas concretas, depois, a partir desta estrutura, pôr em evidência as particularidades psicológicas da estrutura da consciência dos homens”, para só então, analisarmos o que pensam os professores de seu processo formativo e porque o compreendem dessa forma. Os homens constituem sua consciência através do trabalho, mediatizados por outros homens e objetos.

A docência é o meio objetual no qual o professor está inserido, mediatizado pelas relações sociais, e é da docência, de sua atividade que advém necessidades formativas, que por sua vez, o impele buscar meios para essa satisfação, é o motivo real que impulsiona a *atividade*. Nesse sentido é que se afirma que consciência e prática social são indissociáveis. Estudar os sujeitos, “o que precisam”, “o que necessitam” nesse processo de formação continuada, requer estudar as relações que estes estabelecem por meio de suas atividades, em suas condições concretas, seus *motivos* e sentimentos.

Entende-se condição da atividade, a relação entre *significação social e sentido pessoal* da “formação continuada”, ou seja, se os instrumentos, as formas e como ela se realiza correspondem ao que se busca satisfazer, e simultaneamente, ao *significado* da ação, uma vez que é o *sentido pessoal o motivo da atividade*.

Desse modo, a relação que os homens estabelecem entre si pela linguagem e pelo trabalho que executam é por natureza, uma relação social. Ocorre a apropriação das significações sociais pela linguagem e esta pode ter um *sentido pessoal* se houver um vínculo significativo com o trabalho, se houver uma *necessidade*, e se houver um *motivo* que o impele a essa apropriação.

O *significado social* está relacionado ao mundo dos fenômenos objetivamente históricos, isto é, ao que já encontramos no mundo socialmente produzido pela humanidade e apropriar-se ou não, dessas significações sociais depende do *sentido pessoal* que isto tem para o sujeito, se isto tem relação com sua atividade, com seu trabalho.

Assim, ressaltamos a necessidade de olhar “as pessoas em atividades específicas considerando o movimento de significações (re)produzidas, transformadas e apropriadas em

contextos sociais específicos” (ZANELLA, 2004, p. 133), o que denota a relevância do contexto escolar no qual o professor exerce a docência, mediatizada pelos demais colegas de profissão, alunos, gestores, funcionários, comunidade local e toda a relação de poder que permeia este ambiente de trabalho.

A análise, aqui empreendida está, portanto, em perceber que as relações de desigualdades sociais criam as condições de separação entre *significado social e sentido pessoal*, esses termos passam a ser contraditórios. Transpondo para o foco do estudo, sobre a formação continuada do professor, embora tenha o *significado social* de crescimento, de conhecimento e auto-realização, o *sentido pessoal* de participar de um programa de formação continuada pode ser o de simplesmente atingir níveis diferenciados em seu plano de carreira e na avaliação de desempenho.

No sentido exposto acima, ocorre uma cisão entre *significado social e o sentido pessoal* da formação continuada, como Basso (1998) afirma “[...] o sentido pessoal da ação não corresponde mais ao seu significado”(BASSO, 1998, p.27), e isto pode contribuir para a perpetuação de práticas inibidoras do crescimento deste profissional do ensino, o professor.

Considerando este referencial, a formação continuada é um processo alienado quando o *sentido pessoal* não corresponder ao *significado social*. O *significado social* deste processo formativo deveria ser o de promover a sua participação na produção das objetivações na perspectiva da genericidade, da busca incessante do aprimoramento cultural próprio e dos discentes. Todavia, a formação continuada, muitas vezes, tem sido compreendida pelos professores, como tão somente um meio de melhorar o salário, de garantir emprego, a sobrevivência e atender às pressões mercadológicas.

E isto pode ocorrer por vários *motivos*, talvez seja porque tais ações não consideram, ou pouco se relacionam com o mundo do trabalho e com as suas condições objetivas, ou porque a frequência em tais ações tem sido mais valorizada do que o próprio desempenho e crescimento pessoal docente. Dependendo da forma como se organizam ou realizam essas ações, os *motivos* podem se deslocar do conteúdo da *ação*, não se objetivar nela.

É a partir desta análise, que o presente estudo teórico-metodológico, procura incidir, de forma propositiva, em busca de ações de formação continuada que sejam críticas e emancipadoras, que permitam aos sujeitos envolvidos em processos formativos questionar suas condições objetivas de docência, questionar seus tempos e espaços de formação dentro das escolas e fora delas.

De acordo com Duarte (2003), “[...] o caráter social das atividades humanas não se reduz ao uso de instrumentos e linguagens socialmente produzidas, envolvendo também relações de dominação e processos de alienação historicamente produzidos” (DUARTE, 2003, p. 293). Construir e estabelecer outras relações requer certos enfrentamentos, e estes só ocorre mediante a conscientização por parte dos professores, das suas condições objetivas de docência, da sua realidade social e cultural.

Entendemos que a formação continuada é um espaço para o sujeito compreender a sua própria historicidade e nela poder intervir e não somente reproduzir o que já está determinado. Então, particularmente neste estudo, cabe indagar: até que ponto, as ações de formação continuada têm ou não contribuído para que se superem os fatores de alienação que também podem ocorrer no processo de formação continuada?

No campo da formação continuada de professores, a superação do distanciamento entre significado social e sentido pessoal, em outros termos, a superação das resistências em participar das ações de formação, implica na construção de condições objetivas a partir das quais seja possível a construção de trabalhos que não somente incluam os professores em seus processos de formação, mas que também possibilitem a constituição de coletivos que assumam suas necessidades e as transformem em atividades formativas, potencializadoras do desenvolvimento profissional docente.

A preocupação com estes fatores precisa extrapolar o campo dos estudos dos pesquisadores das academias para o campo da prática dessa formação continuada, nos espaços escolares, com os gestores, com os professores e com os formadores de formadores. É salutar repensar nas práticas de formação que são desenvolvidas nos ambientes escolares (formação em serviço) ou em ações específicas, bem como, quais são as necessidades formativas dos professores. Aqui cabem algumas considerações relevantes sobre o formador de formadores.

De acordo com Alvarado Prada (2003) o formador de formadores se configura como alguém que conhece o grupo ou que dele faz parte, e por isso, exerce a função de mediador. Para tal é necessário que esse formador tenha conhecimentos teórico-metodológicos da formação docente, que compreenda a sua ação neste coletivo, como um processo também de formação para si mesmo e para os outros.

O profissional que, parte de um coletivo ou se constituindo parte dele, medeia a construção de conhecimentos com outros profissionais para, em conjunto, compreenderem e apreenderem conceitos e práticas próprias do exercício profissional docente. (ALVARADO PRADA, 2003, p.76).

Portanto, não se trata de ser um transmissor de informações, técnicas e procedimentos para aqueles que, supostamente, não os tenha. Há uma postura epistemológica e filosófica que sustenta esta outra forma de processar o conhecimento, de se fazer educação, enfim, de considerar a formação continuada dos professores como um processo continuado, construído no coletivo de saberes e fazeres, na relação dialógica e contextualizada.

Uma das propostas que trabalham nesta vertente é a formação em serviço, com fundamentos teórico-metodológicos da *pesquisa coletiva*²⁵. Essa proposta não exclui a necessidade de encontros de formação fora do contexto escolar, desde que, estes momentos sejam, verdadeiramente, espaços para socialização de conhecimentos e experiências interinstitucionais, de relações interpessoais, de redes de colaboração entre os professores e os diversos contextos em que atuam.

Decerto, o que o pressuposto teórico-metodológico desta pesquisa coletiva favorece, é a oportunidade de que, considerar o campo de trabalho docente e suas especificidades, os professores podem fortalecer as relações cotidianas, por intermédio de estudos coletivos, diálogos inerentes às necessidades formativas dos professores, enquanto pessoas e profissionais da educação.

Como salienta Alvarado Prada (2003, p. 77), “A formação docente depende de metodologias que quebrem as rotinas do professor- entaves na educação- e as transformem em dinâmicas de construção de conhecimento.” Tal metodologia nos processos formativos coaduna com a perspectiva da Teoria da Atividade uma vez que, tem no mundo do trabalho docente e nas necessidades formativas dos que a executam, o seu foco central.

Outras propostas de pesquisa desenvolvidas no Brasil e em outros países, também com foco na formação continuada em serviço, (GARRIDO, 1998; SERRÃO, 2004; ANDRÉ, 1994; LONGAREZI, 1996, 1997, 2006; DUARTE, 2003, 2005; MOURA, 1996, 2000, 2002; ZANELLA, 2004; CANÁRIO 1998; KINCHELOE, 1993; NÓVOA, 1991, 1992 etc.) tem nos demonstrado novas possibilidades metodológicas, novas dinâmicas de participação dos próprios docentes em seu processo formativo, muitos deles, partindo do princípio de que é no diálogo, no inter-relacionamento do exercício docente, e sua formação teórica, que o professor

²⁵ Ver Alvarado Prada (2006) In: Pesquisa Coletiva na Formação de Professores. Revista de Educação Pública, Cuiabá/MT. Vol.15,n.28, Maio-ago,2006. A pesquisa coletiva enunciada e desenvolvida por este autor pretende a construção de conhecimentos, junto a coletivos de participantes e mediante processos de pesquisa-formação. Assume um caráter formativo e transformador da realidade social, à medida que o coletivo compreende a dinâmica constituinte da totalidade a que pertencem. Tem uma relação tridimensional nesse tipo de pesquisa: a comunicação, identidade e transformação.

terá melhores condições de rever sua prática de forma crítica e construir uma práxis crítico-reflexiva.

Assim, com o olhar da perspectiva histórico-cultural da atividade, procuramos analisar a organização e o desenvolvimento das ações de formação continuada e, também, como estas contribuem com o desenvolvimento pessoal e profissional docente, bem como com a melhoria da prática pedagógica, é claro, que para esta análise partimos da própria prática formativa vivenciada, do contexto micro e macro ao qual pertence, por entendê-la como desencadeadora do desenvolvimento docente.

2 O PROFESSOR E SUA FORMAÇÃO

A dinamização dos espaços do conhecimento se tornou a tarefa emancipatória politicamente mais significativa. (ASSMANN, 1998, p.27)

O presente capítulo versa sobre o professor e sua formação, consubstanciada por autores que discutem os impasses, dilemas e especificidades desse processo, bem como o exercício da docência como espaço de formação.

Algumas reflexões e indagações são pertinentes nesse espaço da pesquisa, sobretudo quando a temática aqui investigada trata das ações de formação continuada, assumidas ou não, pelos professores. Quais significados os diversos agentes envolvidos (sistema, formadores, docentes) têm dado a essa tarefa? Existe ou não, essa discussão e reflexão coletiva nos espaços formativos?

Nesse sentido, como as singularidades, particularidades e pluralidade existentes na ação educativa têm sido compreendidas, não somente pelos professores, mas também pelos próprios programas/projetos de formação continuada? Partindo do enfoque de Gimeno Sacristán (1999), o que tem movido as ações educativas de ambos?

Além disso, ao pensar os processos formativos, permeados por outros indivíduos e em determinados contextos histórico-sociais, seria imprudente não considerar esse processo como gerador de subjetividades, como afirma Gonzalez Rey (2003). Entretanto, cabe refletir sobre a constituição da subjetividade do sujeito professor, se ela é vista, nesses processos de formação continuada, somente no plano individual, ou na sua inter-relação com o social.

Considerar o contexto de atuação docente, as demandas sociais, tecnológicas e informacionais com as quais os professores estão envoltos na sociedade e no espaço escolar, é relevante nos espaços formativos. Como tem sido a compreensão dessas implicações substanciais na vida do professor, em sua formação docente e desenvolvimento?

Compreender o desenvolvimento pessoal e profissional docente como um processo, é profícuo para entender o caráter formador e formativo do espaço de atuação docente. Enfim, pensar melhor como se dá esse desenvolvimento, a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos com as ações de formação continuada, problematizando as situações encontradas, na tentativa de buscar, com eles, a criação de novos espaços que propiciem experiências de aprendizagem, descobrindo caminhos para romper paradigmas e construir novos conhecimentos. Este é o enfoque que tem permeado as discussões nos itens deste capítulo.

2.1 O singular e o plural na ação educativa

A ação educativa possui as dimensões explicativas e normativas que estão entrelaçadas, conferindo à educação possibilidade dela atingir sua finalidade. Isso corresponde saber por que as coisas em educação são como são, e saber como convém que se torne para conseguir atingir seus objetivos e finalidades.

Para entender acerca do que move a educação é necessário abordar a relação teoria-prática (conhecer e agir), relacionar “o que sabemos sobre algo e as formas de fazer as coisas para que se assemelhe aos resultados que consideramos aceitáveis e desejáveis.” (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 18). Procurar entender porque agimos desta ou daquela forma implica compreender que esta análise precisa ser feita dentro das esferas culturais e sociais dos contextos em que ocorrem.

Contudo, teoria e prática ainda, em alguns casos, são compreendidas como dois universos distintos, que o conhecimento está *a priori* da ação que se pretende na educação, ou que os teóricos (pesquisadores) e os práticos (professores) são os únicos responsáveis por elas, de maneira estanque, cada qual em seu “território”. Pesquisas recentes (ALVARADO PRADA, 1997, 2006; LONGAREZI, 2008; GARRIDO, 1998; TARDIF, 2002) revelam que essa visão dicotômica da teoria e prática persiste em algumas práticas pedagógicas e formativas. Para Gimeno Sacristán (1999) “Todo aquele, indivíduo ou grupo, que decide sobre a educação (que, conseqüentemente, é portador de teorias) e sobre as razões que leva consigo quando o faz, é agente da prática” (GIMENO SSCRISTÁN, 1999, p.20), não há, ou pelo menos, não deveria haver, essa dicotomização na ação educativa.

Nesse sentido, todo aquele que está envolvido com a educação, que tem uma parcela de envolvimento com as ações, com as experiências educativas e que, de uma forma ou de outra, tem poder de decidir sobre o que lhe acontece durante a ação educativa, é um agente que também influencia a relação teoria-prática. A educação só ocorre entre sujeitos que valorizam, pensam e que decidem sobre o que querem ou não para si mesmos.

Portanto, há muito mais envolvidos nessa relação da teoria-prática: alunos, professores, pesquisadores, formador de formadores, sindicatos, a política educacional, organizações e pais, pois cada qual tem a possibilidade de lhe causar impacto. Por conseguinte, quando ocorre a escuta passiva, o não envolvimento, ou até mesmo, aquela

frase... *Não me pediram a opinião!* Trata-se também de uma escolha, é uma decisão que certamente tem seus efeitos.

Segundo o autor supracitado, as diferentes compreensões da relação teoria e prática, existentes no meio educacional, nos remetem a uma questão paradigmática sobre a prática social, o pensar e o fazer, “[...] provocada pela divisão do trabalho e o desigual acesso ao mundo da reflexão que essa divisão envolve [...]” (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 22), e que isto é parte da problemática que se procura superar, a dicotomia e o clássico binômio na ação educativa, entre os que pensam e os que executam.

Assim, superar essa visão limitadora da teoria e prática na ação educativa requer repensá-la considerando que entre elas há uma relação e que precisa ser compreendida por todos envolvidos com a educação.

Para o “prático”, é muito comum que o problema da interação teoria-prática seja uma interrogação recebida e sobrevinda como consequência das influências que o “teórico” provoca nele, como costuma ocorrer nas atividades de formação, por exemplo, quando os conteúdos desta se percebem distanciados e inadequados para as tarefas profissionais a serem desenvolvidas. O problema teoria-prática aparece como incongruência da primeira com as necessidades sentidas pela segunda, que pode desembocar na qualificação de falta de utilidade. Uma distância que até pode ser avaliada como uma deslegitimação do que os professores fazem, a partir do domínio desigual do discurso teórico sobre aquilo que trabalham, porque a relação e percepção recíprocas entre “teóricos” e “práticos” não se dá à margem de determinadas desigualdades e relação de poder. (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p.23)

O olhar de Gimeno Sacristán (1999) para esta relação entre teoria-prática perpassa pela questão da subjetividade, ou seja, entre o conhecimento e a ação introduz-se a mediação do sujeito, que atua com uma intencionalidade guiada por necessidades. Entre teoria e prática intervém a subjetividade.

Assim, tudo quanto os seres humanos fazem, principalmente na prática educativa, só tem sentido porque está relacionado a um dado contexto socialmente construído e vivido pelos seus agentes. “[...] a prática educativa refere-se à atividade que os agentes pessoais desenvolvem, ocupando e dando conteúdo à experiência de ensinar e de educar.” (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 30). Isto significa que, a ação possui um significado e um sentido quando é considerado o meio cultural em que vivem os envolvidos com a prática educativa. Não se age no vácuo.

Compreender essa singularidade do gênero humano, a sua capacidade de se constituir em cada ato executado, é vê-lo como construtor de si mesmo nas relações sociais estabelecidas. “O professor age como pessoa e suas ações profissionais o constituem” (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p.31). Ninguém vem ao mundo pronto e predeterminado a ser isto ou aquilo, ao contrário, cada ser humano se constrói no meio cultural e social em que vive, e com o professor não é diferente.

O professor constrói sua profissionalidade docente em suas ações pensadas e escolhidas para a prática educativa que quer realizar com seus alunos e essa ação não ocorre sem ter as influências do contexto cultural em que vivem os demais agentes envolvidos com sua ação. Por isto é uma prática social.

Dessa maneira, a educação é entendida não como algo dado, que é incorporado pelos sujeitos que a realizam, mas como algo de que se apropria, se constrói, se faz e refaz para atender a fins específicos, só assim pode ser entendida, pois é algo pertencente ao gênero humano.

Ao considerarmos a educação como uma prática social do gênero humano, mediada por diferentes contextos culturais e históricos, que influenciam na constituição e formação humana, não poderíamos deixar de entender a subjetividade do ser humano em toda a sua complexidade segundo a perspectiva histórico-cultural, não dicotômica. Como salienta Gonzalez Rey (2003) sobre a formação humana e toda sua complexidade:

Tanto Vygotsky como Rubinstein compreendem de forma dialética processos que historicamente se tinham representado como excludentes para a psicologia, como o cognitivo e o afetivo, o social e o individual. Dicotomias que impedem sair de enfoques individuais ou sociologistas, que não conseguiam organizar a simultaneidade desses dois momentos dentro da qualidade diferenciada da organização psíquica do homem. (GONZALEZ REY, 2003, p.77)

Mediante essa complexidade que é a formação do psiquismo humano, e de como os processos inerentes à sua formação, os sociais, individuais, cognitivos e afetivos ocorrem simultaneamente, sem serem idênticos, é que não podemos deixar de observá-los quando tratamos de processos formativos.

As contribuições da psicologia soviética, o caráter cultural da psique, a compreensão dialética da relação entre o sujeito individual e a vida social, nos ajudam a compreender o desenvolvimento docente sob um novo prisma, o da totalidade, do singular e do plural. É

nesta perspectiva que nos situamos, a partir delas, fazemos as reflexões, indagações, interpelações ao pensar os processos formativos dos professores.

Tais apontamentos são imprescindíveis, tendo em vista, que as ações de formação continuada, são ou pelo menos deveriam ser momentos constituintes desse desenvolvimento e da formação de sua identidade. Será que os processos formativos propostos por governos e/ou instituições consideram tais aspectos da formação humana? Quais têm sido as concepções de formação presentes nesses processos? Como os professores têm vivenciado essas situações?

Portanto, refletir, discutir e compreender como a cultura escolar e institucional, dentro da qual se constitui o professor e da qual é também constituinte é importante. Há momentos na escola e nos espaços formativos para essas questões? Percebemos a fragilidade dessas questões no cotidiano escolar, que tem trazido conseqüências para a profissão docente, como desvalorização da carreira, baixa autoestima, individualismo exacerbado provocado também pelas pressões do mercado e pela competitividade.

Os processos formativos possuem a finalidade social de contribuir com o desenvolvimento docente pessoal e profissional, no entanto, às vezes se configuram como práticas alienadas/alienantes, tratando o docente como executor, técnico e reproduzidor de modelos e pacotes, nos quais não é necessário, muito menos pertinente, compreender as bases ideológicas que os dirigem.

Existem também processos formativos e políticas ideológicas revestidas do discurso de uma prática reflexiva docente, na tentativa de valorizar o papel do agente educativo, mas acabam responsabilizando-o ainda mais pelos insucessos e fracassos do sistema escolar, bem como pelos seus também.

Processos formativos que consideram os contextos sociais, históricos, econômicos e culturais nos quais estão situados docentes e discentes, e o próprio sistema educacional, podem favorecer uma compreensão maior, de como todos esses impactos e transformações deles decorrentes, exercem influências e os constituem também como profissionais e como pessoas.

Trata-se de compreender que a subjetividade não é algo que aparece somente no nível individual, mas que a própria cultura dentro da qual se constitui o sujeito individual, e da qual é também constituinte, representa um sistema subjetivo, gerador de subjetividade. Temos de substituir a visão mecanicista de ver a cultura, sujeito e subjetividade como fenômenos diferentes que se relacionam, para passar a vê-los como fenômenos que, sem serem idênticos, se integram como momentos qualitativos da ecologia humana em uma relação de recursividade. (GONZALEZ REY, 2003, p. 78)

Enfim, entendemos que compreender o conceito de subjetividade dentro desta perspectiva é necessário para poder dialogar com os sujeitos, professores, sobre o modo como veem a si mesmos, como se relacionam com os demais colegas de profissão, como vão construindo a sua identidade pessoal, profissional e como vivenciam esse processo de desenvolvimento humano.

Ao caminharmos, a partir desta perspectiva, outra questão se evidencia, a valorização do professor nos espaços formativos. As suas vivências, experiências e práticas educativas, bem como as especificidades dos contextos, suas diferenças culturais, denotam as diversas necessidades formativas, que muitas vezes não são vistas como oriundas das dificuldades encontradas no próprio exercício docente.

Por isso Gimeno Sacristán (1999) diz que a educação é uma invenção, no sentido de ser recriada, reorganizada, reelaborada para atender às finalidades humanas. A educação não é fruto espontâneo da história, mas algo pensado, construído e elaborado, pelos e para os propósitos humanos.

2.2 Indagações sobre a formação de professores

Pensar sobre as decisões que precisam ser tomadas enquanto educamos, nos remete pensar no papel formativo desse exercício para a prática educativa. Requer pensar na natureza do aprender como processo mediado e não isolado, aprender em sociedade, em coletividades, nas trocas socioculturais, e estas ações são, em parte, responsáveis pela constituição, pela formação desse próprio sujeito que educa o outro.

Como pensar e promover a formação continuada dos professores sem considerá-los dentro do contexto de sua prática profissional, sem relacionar os saberes cotidianos adquiridos na ação, nos desafios da tarefa de educar, nas escolhas muitas vezes feitas longe da academia? E por que não contrastar estes saberes com àqueles construídos ou adquiridos na Universidade? Não é possível sistematizar ações formativas que contemplem todas essas necessidades docentes? Como os professores podem constituir sua autonomia formativa?

Mediante as transformações contemporâneas é preciso considerar os aspectos mais profundos, nas condições concretas da formação docente, da formação da identidade

profissional e como esta se faz e se refaz na sociedade, sobre o que é ser educador atualmente “na” e “para” a educação. Então, se estamos discutindo seu processo formativo, é necessário, pois, atentarmos para o contexto em que ele ocorre.

E, nesse sentido, indagarmos sobre como desconsiderar a sociedade do conhecimento, da informação em rede, do mundo global no local, do mundo tecnológico, virtual, das inúmeras e novas formas de se comunicar, de se fazer e por que não de ser professor nesses novos tempos. Emergindo, pois a necessidade de se considerar a explosão e difusão dos conhecimentos, advindos da acumulação do capital, dos ciber-espacos como uma gama de possibilidades de usufruí-los, proporcionando uma interação, uma comunicação entre máquina-homem, para que de fato o aluno, dentro da escola, tenha a aprendizagem se constituindo em *atividade*.

Diante dessa perspectiva, já não é momento de pensar em construir processos formativos com os professores, e não para os professores? Superar o transmissionismo, informacionismo e alienação do contexto real da escola, para que os professores também, modificando a si mesmos, modifiquem o seu fazer pedagógico?

Nesse sentido, é que dizemos da necessidade de superação da crítica pela crítica que não gera transformação, enfatizando uma ação pedagógica que propicie consensos ético-políticos construídos democraticamente, que levem em conta o equilíbrio entre a instrução informativa e a reinvenção e construção do conhecimento.

Observar o que é proposto aos docentes por alguns cursos ou ações de formação continuada, como são consideradas essas relações, requer uma reflexão também sobre as práticas nelas exercidas e como os saberes docentes são vistos.

Partir para outra perspectiva, onde o diálogo com o professor é valorizado, ouvindo e vendo o saber fazer provenientes da própria prática, é ter outra postura frente ao professor, haja vista que este é sujeito, que também constrói sua própria identidade profissional, no exercício também de sua prática, e não tão somente nos bancos universitários.

Nesse contexto, outras indagações emergem: Como efetivamente operar nessa perspectiva se muitos dos estudos acadêmicos tendem a excluir a visão dos professores como sujeitos do bojo das pesquisas? Onde está o elo tão divulgado entre ensino, pesquisa e extensão, se o próprio ator (professor) nem sempre é visto e ouvido no seu contexto? A formação continuada (com parcerias) no próprio espaço escolar pode minimizar essa exclusão? Como as escolas brasileiras, com carga horária reduzida para estudos, para

socialização dos saberes, das experiências e para o planejamento, podem efetivamente valorizar os saberes dos seus professores, se eles devem ocupar todo o seu tempo-espaço com a transmissão de conteúdos impostos de cima para baixo?

Tais indagações são necessárias para o diálogo com os professores nos espaços escolares, nas ações de formação continuada e nos demais espaços de ação politizada, de uma *vita activa*, como já afirmava Arendt (1987), filósofa alemã, que defendia a pluralidade humana como condição básica da ação e do discurso, numa teia de relações do homem consigo mesmo e com os outros, na qual se encontra o duplo aspecto de igualdade e diferença.

Por conseguinte, o engajamento e a participação dos docentes nas diversas esferas de discussões e debates sobre as condições de exercício da docência, as ações de formação continuada, as questões da cultura escolar e currículo escolar, entre outros, são fundamentais.

Os instrumentos mediadores nesse processo podem se constituir tanto em recursos materiais, estudos individuais e coletivos sistematizados, quanto nas relações sociais que se estabelecem na prática educativa. Entretanto, se efetivam quando são permeados por intencionalidade educativa.

2.3 Concepções sobre formação docente, suas contribuições e limitações para o campo das ações de formação continuada

As análises que fazemos sobre as concepções de formação docente partem das contribuições, da importância que essas concepções têm para, e no meio educacional, bem como das limitações por elas apresentadas, que também não deixam de ser propositivas, à medida que podemos, a partir delas, pensar, discutir, debater, analisar novas formas de constituir arranjos formativos com, e não tão somente para, o professor.

Por isso, não pretendemos criar categorias ou gavetas, que induzam a uma forma de pensamento estático que, de certa forma, é impeditivo de visualizar, o que de fato foi um avanço nas diversas concepções de formação do professor. Ao contrário, pretendemos compreender os contextos em que surgiram, os meandros pelos quais elas se firmaram, ou

ainda, se firmam nas práticas educativas e formativas de professores e às quais finalidades atendem.

Não podemos pensar a educação e tudo o que a ela está relacionado, ensino-aprendizagem; professor-aluno; política-sistema; escola-sociedade; formação pessoal-profissional, sem perceber as implicações de um sobre outro, e no outro. Por isso dizemos que a educação tem uma natureza social e pública, pois está imersa num todo complexo.

Deste modo, podemos dizer que o ato de ensinar, ou seja, o trabalho docente está irremediavelmente vinculado a condicionantes, porém não determinantes. Assim, também nesta perspectiva, analisamos que não é única e exclusivamente do professor a responsabilidade por seu processo formativo, mas de todos os outros atores sociais, dos fatores objetivos e subjetivos relacionados “com” a educação formal e sistematizada, seja esta, inicial ou continuada.

A configuração do processo formativo em determinados contextos educacionais vai depender da concepção de formação existente, das relações e contradições que ali são estabelecidas. Estes elementos influenciam as ações dos docentes, tanto no processo de ensino-aprendizagem com os seus discentes, quanto em sua própria formação continuada. A concepção do especialista técnico, por exemplo, está ancorada num modelo que dominou por muito tempo a educação, com base na racionalidade técnica. Nesse modelo,

[...] a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica. É instrumental porque supõe a aplicação de técnicas e procedimentos que se justificam por sua capacidade para conseguir os efeitos ou resultados desejados (SCHÖN, 1983, p.22 *apud* CONTRERAS, 2002, p.90).

Segundo essa perspectiva, o trabalho do professor está apoiado numa ciência aplicada, numa apropriação teórica, técnica e de incorporação de estratégias mais adequadas para a solução de problemas. Aqui há uma relação de subordinação da prática ao conhecimento advindo da ciência, sem a qual o professor não pode ser um profissional competente. Além de caracterizar como uma dependência, onde o professor sempre está à espera de quem lhe dê os direcionamentos para aplicá-los posteriormente.

Como percebemos, o conhecimento teórico é supervalorizado em detrimento do conhecimento prático. Este não é levado em conta, pois está ancorado na racionalidade técnica, haja vista que nesses ambientes os professores vão à busca de receituário técnico e

instrumental para aplicarem em sala. Nesse sentido, há uma ordem de dependência, onde o conhecimento teórico é elaborado e produzido previamente em outro contexto institucional, para que o professor deles se aproprie e os reproduzam como o ensinado.

O professor tem uma visão limitada pelo contexto da técnica, sem a oportunidade de considerar o contexto mais amplo no qual exerce a sua prática. O sentido, portanto, dessa formação que recebe, deixa de existir. Este fato gera um estranhamento no trabalho docente.

A dissociação entre a teoria e prática, que ocorre também no processo formativo do professor, implica fortemente na natureza do trabalho que vai executar como docente, de acordo com Contreras (2002, p. 92) esta é provocada pela divisão do trabalho:

Essa separação pessoal e institucional entre a elaboração do conhecimento e sua aplicação é igualmente hierárquica em seu sentido simbólico e social, já que representa distinto reconhecimento e status tanto acadêmico como social para as pessoas que produzem os diferentes tipos de conhecimento e para os que o aplicam, assentando-se assim uma clara divisão do trabalho. (CONTRERAS, 2002, p.92)

A incapacidade para resolver e tratar tudo o que é imprevisto, a incerteza, os dilemas, as situações de conflitos e ainda a dissociação teoria-prática; senso comum- ciência aplicada; profissional- não profissional, os binômios vistos muitas vezes nas questões educacionais e na escola, são limitações oriundas dessa concepção de formação.

Ao considerar as limitações supra mencionadas, existentes e vivenciadas pelo professor, percebemos a necessidade de oportunizar o debate dessas questões entre os sujeitos envolvidos no processo, e a partir do que pensam, sentem, possam reconfigurar a própria formação que querem receber, ou melhor, que querem promover em si mesmos e em suas práticas docentes.

Para isto, também entendemos que não basta só definir e constatar se a formação continuada do professor está pautada no modelo da racionalidade técnica, mas entender o contexto em que ela ocorre, a complexidade de fatores que a envolve, a singularidade do caso e, a partir disso, compreender as decisões que ali são tomadas, tendo em vista que sempre há a possibilidade de mudança.

Nesse sentido, subjacente a qualquer imagem ou modelo de comportamento do professor, seja o de técnico-especialista (racionalidade técnica), ou seja, de prático, de artista que cria a sua ação (racionalidade prática), existe uma concepção de escola, do ensino; de teoria do conhecimento; uma concepção das relações entre a teoria e a prática; entre

investigação e ação, que balizam e direcionam as ações e as intervenções educativas docentes no cotidiano da escola, embora, nem sempre tenham consciência delas ou reconheçam os seus desdobramentos no processo de aprendizagem. Por isto, compreendemos a necessidade de instrumentos mediadores no processo de desenvolvimento profissional e pessoal dos professores nas escolas.

Contreras (2002), analisa a perspectiva de Donald Schön (1983; 1992) do profissional reflexivo, e coloca em pauta os desdobramentos da base reflexiva na atuação profissional. A capacidade de deliberação, de reflexão e de consciência não exercitada na racionalidade técnica, passa a ser enfatizada na busca de uma reflexividade docente. Schön (1992, p.82) assim define a idéia do profissional reflexivo:

Este tipo de professor esforça-se por ir ao encontro do aluno e entender o seu próprio processo de conhecimento, ajudando-o a articular o seu conhecimento-na-ação com o saber escolar. Este tipo de ensino é uma forma de reflexão-na-ação que exige do professor uma capacidade de individualizar, isto é, de prestar atenção a um aluno, mesmo numa turma de trinta, tendo a noção do seu grau de compreensão e das dificuldades. (SCHÖN, 1992, p.82)

O *conhecimento na ação* identificado por Schön (1992) refere-se ao saber implícito, tácito que transparece na ação do professor, sem mesmo que ele tenha consciência disto, esse saber como não é adquirido previamente à ação, mas na própria ação.

Também é fato que o professor faz durante a sua ação, reflexões, buscando compreender o que faz para reconduzi-la melhor: é o que ele denomina de *reflexão na ação*. Schön (1983, p. 56) afirma assim que “[...] em tais processos, a reflexão tende ser enfocada interativamente sobre os resultados da ação, sobre a ação em si mesma e sobre o conhecimento intuitivo implícito na ação”.

A prática profissional vai lhe ensinando o que buscar e como responder aos dilemas que encontra. Essa experiência possibilita o aprimoramento do seu conhecimento na prática. Todavia, há momentos em que o professor, mesmo usando de seu repertório de conhecimentos tácitos e técnicos, não consegue solucionar algum problema em sua prática, precisando, pois de uma nova perspectiva de atuação, uma nova maneira de agir não prevista em seu conhecimento anterior.

Nesse sentido, é compreendida a base reflexiva desse profissional, que pensa e repensa sua prática, num processo de refletir sobre a reflexão-na-ação, sendo considerado um pesquisador no contexto da prática.

Após a aula, o professor pode pensar no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adopção de outros sentidos. Reflectir *sobre*²⁶ a reflexão-na-ação é uma acção, uma observação e uma descrição, que exige o uso de palavras. (SCHÖN, 1992, p.83)

Nesta perspectiva de profissional reflexivo para o contexto da formação continuada, notamos existir um reconhecimento do saber da prática não considerado na outra perspectiva anteriormente discutida. Ao ser dada a possibilidade do professor, a partir do seu saber construído na prática, contrastar, refletir, ponderar e decidir qual a melhor maneira de solucionar os dilemas da prática cotidiana docente, de acordo com os fins pretendidos com sua ação docente, também pode possibilitar a construção da autonomia e deliberação, muitas vezes negligenciadas em processos formativos.

Determinados contextos institucionais de formação com esta perspectiva de profissional em determinados contextos institucionais de formação, pode auxiliar o próprio professor repensar seu papel dentro da estrutura da organização, o que gera certos confrontos, conflitos, comumente apresentados em ambientes burocráticos e controladores, uma vez que este profissional questiona a definição de sua tarefa e as metas pelas quais é controlado, por isso a seguinte afirmação de Schön (1992, p. 87) “À medida que os professores tentam criar condições para uma prática reflexiva, é muito possível que se venha a confrontar com a burocracia da escola”.

Determinados contextos institucionais de formação continuada pautados nesta perspectiva de profissional reflexivo, podem auxiliar o próprio professor repensar seu papel dentro da estrutura da organização. Isto pode gerar certos confrontos. O profissional que procura encorajar a si mesmo, dando valor ao seu conflito cognitivo em relação à sua ação, ao mesmo tempo, tenta subverter uma ordem estabelecida, dada como a certa; é aquele que está tentando contrapor modelos de ensino e aprendizagem e de conhecimento preestabelecidos, que não levam em conta o conhecimento-na-ação, nem do professor e tampouco do aluno.

Uma iniciativa que ameace esta visão do conhecimento também ameaça a escola. Quando um professor tenta ouvir os seus alunos e reflectir-na-ação sobre o que aprende, entra inevitavelmente em conflito com a burocracia da escola. Nesta perspectiva, o desenvolvimento de uma prática reflexiva eficaz tem que integrar o contexto institucional. O professor tem de se tornar um navegador atento à burocracia. E os responsáveis escolares que queiram encorajar os professores a tornarem-se profissionais reflexivos devem tentar criar espaços de liberdade tranqüila onde a reflexão-na-ação seja possível. (SCHÖN, 1992, p.87)

²⁶ Grifo do autor.

Assim é que pensamos nos contextos de formação continuada e nas escolas: até que ponto estes assuntos ou temas, são realmente discutidos e construídos no espaço de convivência e trabalho docente? Há uma problematização em torno destes embates? A quem cabe esta tarefa? Será que os responsáveis escolares, como Schön afirmou, querem os confrontos, querem propiciar aos seus profissionais docentes o espaço para a construção deste conhecimento-na-ação, da reflexão-na-ação e sobre a reflexão-na-ação? E ainda, será que o professor quer assumir esta perspectiva de profissional reflexivo?

Acreditamos que não basta falar em profissionais reflexivos, como se, o termo por si só, garantisse uma nova episteme diante do conhecimento. Entendemos que este é um processo que precisa ser construído nas relações do cotidiano escolar, no lócus da docência, professor e aluno, entre professores e entre alunos, todos inseridos na realidade sócio-histórica da qual fazem parte. Neste sentido, considerar a comunidade escolar como um todo, com seus impasses, desafios e com suas possibilidades, é o que a instituição escolar precisa rever.

Assim, compreendemos o processo de formação continuada como uma possibilidade de caminharmos na direção desta construção coletiva, de saberes e fazeres. Não há como deixar de entender a realidade na qual o aluno e o profissional estão inseridos. Esta tarefa não é realizada na verticalidade, não trata de induzir ou conduzir, mas sim de construir uma nova episteme com o professor, nas relações e na comunicação dialógica, que inevitavelmente, perpassa pelo contexto escolar.

Dentro desta perspectiva, pode ser destacado também o pensamento de Stenhouse (1991) e Elliott (1998) educadores ingleses, que veem o professor como pesquisador, produtor de conhecimentos sobre as situações vividas em sua prática docente. “Stenhouse tentou negociar sua visão de mudança educacional aos olhos dos professores e assegurar suas colaborações” (ELLIOTT, 1998, p. 138).

A pesquisa-ação é defendida por Stenhouse (1991) e Elliott (1998) como meio para os professores “práticos” produzirem conhecimentos sobre os problemas que eles mesmos vivenciam, pesquisando as situações a fim de atingir uma melhora de sua própria prática. “A *colaboração* e a *negociação* entre especialistas e práticos (professores) caracterizam a forma inicial do que se tornou, mais tarde, conhecido como pesquisa-ação.” (ELLIOTT, 1998, p.138 grifos do autor). Desta forma, o professor não é um simples reproduzidor e executor de conhecimentos.

Ao articular a elaboração teórica ao trabalho do professor no contexto escolar, pode ser configurado um processo formativo, à medida que possibilita o entendimento da realidade social, da problemática a ser transformada e desejada por todos que nela estão envolvidos. “O lugar de trabalho dos professores configura-se, deste modo, no contexto de aprendizagem para ambos, especialista e prático” (ELLIOTT, 1998, p.138).

Não nos encontramos, portanto, diante de uma separação entre pensar e fazer, pois a ação não é, nesse caso, uma realização de decisões técnicas. O pensar e o fazer vão-se entrelaçando no diálogo gerado entre ação e suas conseqüências, as quais levam a uma nova apreciação do caso. (CONTRERAS, 2002, p.111)

Pensar na formação continuada levando em conta esses pressupostos da racionalidade prática, profissional reflexivo, ou do professor pesquisador da prática, é entender que há uma relação transacional, porque os problemas a serem resolvidos pelo professor são, em parte, produto de sua ação, ele está presente na situação e precisa saber como se relacionar com ela, como atuar, vendo a importância do seu papel e o que ele traz como conseqüências para a prática que quer modificar.

Certamente essa nova postura de acreditar no conhecimento produzido pelo docente no exercício de sua ação, de compreender o papel do professor como produtor e não tão somente como executor de normas e técnicas aplicáveis às situações da docência, é uma contribuição desta concepção de formação de professor. Todavia, isso não é tudo que esperamos da ação docente.

Além dos aspectos significativos nos pensamentos idealizados por Schön (1992) de professor reflexivo, por Stenhouse (1991) e Elliott (1998) de professor pesquisador, compreendemos que há sim, certa banalização em torno destes conceitos, os quais precisam ser observados, para não perder a sua essência, e ficar no abuso excessivo dos termos como qualidade do professor, bem como transcender a estas limitações.

A fim de transcendermos aos limites apresentados, os conceitos de reflexividade e professor-pesquisador precisam ser compreendidos como transformadores da práxis.

Doravante, reflexividade não pode ficar restrita aos problemas individuais de cada professor, em sala de aula. Buscar compreender em que condições o ensino acontece na escola e não só na sala de aula, requer refletir coletivamente, requer pensar para além das questões que estão postas, como e porque elas existem, e como definem padrões de comportamentos entre os docentes. É este limite da reflexão individualista que buscamos transcender.

Fica evidente que a reflexividade vai além de um pensar rotineiro, parte sim da realidade vivida, mas não termina neste ponto. Perpassa pelas intenções, finalidades, valores e sentido da educação que acontece na sala de aula, e para além dela, bem como pelas consequências de cada escolha assumida nesse processo reflexivo.

Autores como Liston e Zeichner (1991), Zeichner e Tabachnick (1991), Smyth (1992) fazem uma revisão sobre o enfoque reflexivo e pontuam a confusão em torno desse tema.

Um dos problemas está no uso abusivo do termo “profissional reflexivo” que acaba sendo estendido a uma acepção mais habitual, daquele profissional possuidor de um pensamento não rotineiro, aquele que, pensando com dedicação a sua prática, passa ser considerado por si só reflexivo. Como se a reflexão sobre a prática seja a função essencial do professor no exercício do seu trabalho, uma prática reflexiva mais individualista, centrada no entorno, pessoal e profissional do professor na sua sala de aula.

Este é um enfoque reducionista e estreito que segundo os autores, Liston e Zeichner (1991, p.181) limita, por conseguinte, o sentido do que deveria ser uma prática reflexiva. A saber:

A prática reflexiva competente pressupõe uma situação institucional que leve a uma orientação reflexiva e a uma definição de papéis, que valorize a reflexão e a ação coletivas orientadas para alterar não só as interações dentro da sala de aula e na escola, mas também entre a escola e a comunidade imediata e entre a escola e as estruturas sociais mais amplas.

Como transformar realidades, se muitas vezes não há orientação reflexiva no coletivo, se não há espaços de diálogos maiores entre instituição, comunidade e estruturas sociais?

É salutar compreender que o uso abusivo do termo reflexivo não é simplesmente modismo, mas acaba cumprindo uma função expressa de legitimação. O que é válido para as reformas educacionais brasileiras. Já que o discurso reinante nas propostas educacionais vê o ensino como prática reflexiva, o que remete um olhar mais positivo sobre o professor. Todavia, o que notamos claramente é o uso de uma nova roupagem “reflexão”, para a velha mentalidade instrumental e técnica do ensino, o tradicional estilo frio e impositivo é que está sendo materializado nas escolas a partir de tais reformas.

Neste sentido, é necessário pensar nos processos formativos, que também em nome da postura reflexiva do professor, o responsabiliza ainda mais pelos fracassos do ensino, sem

lhes aumentar a capacidade de decisão. O que percebemos é uma suposta autonomia do professor.

Falar de autonomia sem proporcionar meios para, a partir de suas práticas reflexivas, analisarem as condições nas quais produzem o ensino, como estruturam seus papéis dentro do espaço educativo, quais são seus sistemas de valores e como muitas vezes se veem condicionados pelos valores que a própria instituição lhes impõe ao definir como devem executar suas tarefas, é uma das falácias que permeia as políticas públicas no Brasil.

De fato, este é um desafio, também salientado por Pimenta e Ghedin (2002, p. 22): “Que tipo de reflexão tem sido realizada pelos professores? As reflexões incorporam um processo de consciência das implicações sociais, econômicas da atividade de ensinar? Que condições tem os professores para refletir?”

Neste sentido, Pimenta & Ghedin (2002); Contreras (2002); Giroux (1999), entre outros, realizam uma análise crítica da prática reflexiva e apontam novas possibilidades desse conceito para profissional crítico reflexivo e/ou intelectual crítico.

Apontando os limites da proposta de Schön, desenvolve, a concepção do professor como intelectual crítico, ou seja, cuja reflexão é coletiva no sentido de incorporar a análise dos contextos escolares no contexto mais amplo e colocar clara direção de sentido à reflexão: um compromisso emancipatório de transformação das desigualdades sociais. Se essa perspectiva, de um lado, retira dos professores a capacidade de serem autores isolados de transformações, de outro, confere-lhes autoridade pública para realizá-las. Com efeito, a capacidade emancipatória e transformadora dos professores e das escolas como esferas democráticas só é possível se considerar os grupos e setores da comunidade que têm algo a dizer sobre os problemas educativos. Portanto, há que se abrir a prática educativa aos grupos (incluindo as universidades) e práticas sociais comprometidas com a contestação popular ativa. (GIROUX, 1990 apud PIMENTA & GHEDIN, 2002. p.27).

A concepção de formação que entende os professores como intelectuais críticos desenvolvida por Giroux (1999) compreende o trabalho do professor como uma tarefa intelectual, em oposição às concepções puramente técnicas ou instrumentais. O professor intelectual é aquele que além de preocupar-se com os problemas diários da docência, do seu ato de ensinar, preocupa-se também com as circunstâncias sociais em que ocorre o ensino, e as práticas sociais que ocorrem na escola e em seu entorno.

Dessa maneira “as escolas se transformam em esferas públicas democráticas, ou seja, em lugares onde os alunos aprendem e lutam coletivamente por aquelas condições que tornam possível a liberdade individual e a capacitação para a atuação social.” (CONTRERAS, 2002, p.158).

Estabelecer novas formas de questionamentos e de relações sociais, na sala de aula, na escola, na comunidade escolar, requer repensar como ensinam o que ensinam, por que ensinam isto e não aquilo, o que implica aos professores, definirem a posição moral e política que sustentam sua autoridade de ensino.

Giroux (1999, p. 162) afirma que “As escolas não são locais neutros e os professores não podem tampouco assumir a postura de serem neutros”. A escola é um campo de conflitos, de interesses políticos e ideológicos experienciados por todos seus atores sociais, aluno, professor, gestores, pais, comunidade. Há embates de todos os lados, porém o que falta é a análise, é a reflexão crítica e coletiva desses embates.

Nesse sentido, a proposta de professores como intelectuais críticos e transformadores vê a importância de tornar o pedagógico mais político:

Tornar o pedagógico mais político significa inserir a escolarização diretamente na esfera política, argumentando-se que as escolas representam tanto um esforço para definir-se o significado quanto uma luta em torno das relações de poder. Dentro desta perspectiva, a reflexão e ação críticas tornam-se parte do projeto social fundamental de ajudar os estudantes a desenvolverem uma fé profunda e duradoura na luta para superar injustiças econômicas, políticas e sociais, e humanizarem-se ainda mais como parte desta luta. (GIROUX, 1999, p. 163)

De fato, as escolas são espaços que expressam ambigüidades, disputas acerca de que tipo de conhecimento, que forma de autoridade, de regulação moral do passado e futuro devem ser legitimadas e transmitidas aos estudantes. Até que ponto essas questões estão sendo trabalhadas na escola, entre corpo docente, discente e comunidade?

Com efeito, Giroux (1999) fala então de tornar o político mais pedagógico:

Utilizar formas de pedagogia que incorporem interesses políticos que tenham natureza emancipadora; isto é, utilizar formas de pedagogia que tratem os estudantes como agentes críticos; tornar o conhecimento problemático; utilizar o diálogo crítico e afirmativo; e argumentar em prol de um mundo qualitativamente melhor para todas as pessoas. Em parte, isto sugere que os intelectuais transformadores assumam seriamente a necessidade de dar aos estudantes voz ativa em suas experiências de aprendizagem. (GIROUX, 1999, p. 163)

Esta concepção defendida por Giroux (1999) traz implicações para o contexto da formação continuada de professores: repensar como estão sendo os processos formativos dos docentes dentro das escolas. Como estão exercendo a capacidade de ratificar e praticar o discurso da liberdade e da democracia? As vozes dos professores, dos alunos e da escola, são entendidas, questionadas, quais são os valores que sustentam os seus projetos políticos? As

questões sobre conhecimento, linguagem e poder são discutidas nesses espaços formativos? As escolas se constituem, também para os professores, em locais de aprendizagem e desenvolvimento profissional, ou não?

Contreras (2002) sugere que esta perspectiva de intelectual crítico vai além da visão de professores como profissionais reflexivos.

É que tanto a compreensão dos fatores sociais e institucionais que condicionam a prática educativa, como a emancipação das formas de dominação que afetam nosso pensamento e nossa ação não são processos espontâneos que se produzem “naturalmente” pelo mero fato de participarem de experiências que se pretendem educativas. (CONTRERAS, 2002, p. 184).

Desse modo, não basta refletir individualmente sobre as práticas de ensino, como se elas não fizessem parte de um contexto social e institucional que condicionam a prática educativa, porém não determinantes. Há que entender a prática reflexiva como uma prática social, que exercemos coletivamente, num processo contínuo de descobertas e transformação.

Na tentativa de efetivação de uma nova postura dos professores, há o risco de ficar no terreno do discurso, uma vez que, a finalidade da escola é a de preparar o aluno para a vida adulta com capacidade crítica, em uma sociedade plural, todavia, há por outro lado um trabalho docente, cerceado pelas pressões institucionais, que acabam materializando uma vida escolar excludente, hegemônica, indiferente ao diferente. Por isso, muitas vezes os professores acabam concentrando suas preocupações e suas análises aos problemas internos da aula.

A intenção desta perspectiva crítica nos processos formativos dos professores é assim compreendida:

A figura do intelectual crítico é, portanto a de um profissional que participa ativamente do esforço para descobrir o oculto, para desentranhar a origem histórica e social do que se apresenta como “natural”, para conseguir captar a mostrar os processos pelos quais a prática do ensino fica presa em pretensões, relações e experiências de duvidoso valor educativo. Do esforço também para descobrir as formas pelas quais os valores ideológicos dominantes, as práticas culturais e as formas de organização podem não só limitar as possibilidades da ação do professor, mas também as próprias perspectivas de análise e compreensão do ensino, de suas finalidades educativas e de sua função social. Igualmente, o intelectual crítico está preocupado com a captação e potencialização dos aspectos de sua prática profissional, que conservam uma possibilidade de ação educativamente valiosa, enquanto busca a transformação ou a recondução daqueles aspectos que não a possuem, sejam eles pessoais organizacionais ou sociais. (CONTRERAS, 2002, p.185)

Portanto, afirmar essa postura na coletividade, nos interesses não tão somente individuais de cada professor, mas nos interesses de toda a escola, de suas especificidades sociais e culturais, é uma possibilidade, e isto implica na necessidade de reconfigurar os arranjos formativos com os professores e não só para os professores.

Tal postura, Pimenta & Ghedin (2002, p.43-4) afirmam que possui um caráter público e ético; que a partir da práxis analisam-se as práticas ressignificando as teorias; que problematizando e pesquisando coletivamente as práticas ocorre também um processo formativo; que o desenvolvimento profissional acontece no diálogo coletivo durante o exercício da docência.

Notamos que as análises das contribuições e limitações presentes nos termos e concepções historicamente produzidos, não se esgotam aqui. Elas sinalizam a necessidade de travar esse diálogo, também dentro dos espaços escolares, com os professores, os gestores e nos programas e/ou projetos de formação continuada.

2.4 Formação continuada: contribuições da Teoria da Atividade

Cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana. (LEONTIEV, 1978, p. 267).

A perspectiva histórico-cultural procura compreender o desenvolvimento do psiquismo humano a partir das leis do desenvolvimento histórico-sociais. Entendemos que este se processa nas interações do indivíduo com o seu meio físico e social, à medida que também incorpora a cultura acumulada pelas gerações por intermédio das relações de trabalho produzidas na sociedade.

Assim, o desenvolvimento profissional dos professores ocorre mediante processos formativos que consideram as relações sociais estabelecidas no exercício da docência. A aquisição da cultura e o desenvolvimento humano não adquirido passivamente por pressão do meio externo, tampouco pela herança genética, mas sim construídos mediante as relações sociais concretamente situadas.

Neste sentido, o trabalho docente não é aprendido exclusivamente em cursos de formação, ofertados aos professores como forma de melhor “capacitá-los”, mas é constituído no exercício da docência. Por essa razão, as relações sociais existentes no processo de desenvolvimento dos professores, o meio físico, social, histórico e cultural dos sujeitos da pesquisa, compõem o contexto das investigações, mediante algumas questões problematizadoras que norteiam o estudo: Qual o significado social e o sentido pessoal das ações formativas para os professores? Como as ações de formação continuada podem se configurar em atividade dominante e impulsionar o desenvolvimento da profissionalidade docente?

A Teoria da Atividade de Leontiev oferece uma significativa contribuição nesse sentido, pois traz para discussão a formação do psiquismo humano e a íntima relação entre a estrutura objetiva da atividade humana e a estrutura subjetiva da consciência.

Por conseguinte, de acordo com esta perspectiva teórica, o desenvolvimento da profissionalidade docente ocorre mediante a atividade de trabalho, a docência, e do seu conteúdo, o qual muda com as condições sócio-históricas. As necessidades formativas se reconfiguram de acordo com essas condições. É por isso que é possível dizer que sua atividade se reorganiza.

Assim, é importante situar as ações de formação continuada dentro dessas necessidades historicamente produzidas na sociedade contemporânea. A própria atividade docente se reorganiza considerando as transformações do mundo e do modo como nos relacionamos com ele.

Então, nos perguntamos como os professores se veem nesse processo de desenvolvimento da profissionalidade docente? Como percebem as ações de formação continuada e suas necessidades formativas? Há relações entre as duas, e delas, com o seu trabalho? A formação continuada é uma atividade dominante para a constituição de sua profissionalidade docente?

Para responder a estes questionamentos alguns conceitos da Teoria da Atividade são necessários para compreender melhor os processos formativos dentro desta perspectiva teórica. A atividade e ação são conceitos chaves. Conforme mencionado anteriormente, para Leontiev (1978) nem todo o processo é uma *atividade*. Só se configura *atividade* quando o objeto, a finalidade do ato, coincidir com o elemento objetivo que incita alguém agir, o *motivo*:

Os processos que são psicologicamente determinados pelo fato de aquilo para que tendem no seu conjunto (o seu objeto) coincidir sempre com o elemento objetivo que incita o paciente a uma dada atividade, isto é, com o motivo.(LEONTIEV, 1978, p. 315)

Sempre que o *motivo* que impele o indivíduo a agir coincidir com o que ele faz, ou melhor, com o conteúdo da *ação*, com a função do objeto, é considerada uma *atividade*. Quando o *motivo* que impele o indivíduo a agir não coincidir com o objetivo visado, trata-se de uma *ação*.

Analisamos esses conceitos no estudo e a partir deles podemos dizer que as ações de formação continuada são consideradas *atividade dominante* para o professor se o *motivo* que o incitar, que o impelir a participar dessas ações coincidir com o seu objeto, com o conteúdo da *ação*, com a finalidade do ato e suas necessidades psicologicamente determinadas. Se o professor, ao participar das ações de formação, quiser realmente o estudo, o crescimento e o desenvolvimento da sua profissionalidade docente, podemos dizer que o *motivo* coincide com a finalidade particularmente proposta para si mesmo.

Contudo, se o *motivo* que o impele a participar dessas ações de formação continuada for o adicional no contracheque mensal e a possibilidade de ascensão na carreira, podemos dizer que o *motivo* não coincide com o seu objeto, com a finalidade de uma formação continuada em programas e/ou projetos destinados a esse fim. Se ao participar das ações de formação continuada o *motivo* do professor não consistir no propósito da formação em si, há como considerar que o que faz é uma *ação* e não uma *atividade*.

Há na Teoria da Atividade, “[...] uma relação particular entre a atividade e ação. O motivo da atividade, deslocando-se pode tornar-se objeto (o fim) do ato. Resulta daqui que a ação se transforma em atividade. Este elemento é de suma importância”. (LEONTIEV, 1978, p. 317). E é sobre ele que detemos a análise do estudo. Como transformar as “ações” em “atividades dominantes” e, por consequência, proporcionar as passagens de um estágio de desenvolvimento a outro da profissionalidade docente?

As ações de formação continuada podem se transformar em *atividades dominantes* na vida docente, à medida que o *motivo* dos professores se relacionar com o conteúdo da ação, e isso têm ligação direta com as condições concretas da sua vida docente. Se as relações do professor com a realidade se modificam na tentativa de suprir as suas necessidades e interesses, significa também que a importância de algumas ações se reorganiza em sua vida

docente. Essas ações passam a ter sentido para o professor, pois significam algo extremamente valioso para sua atuação pedagógica e pessoal.

Por essa razão, Leontiev afirmou que a *atividade dominante* tem papel importante no desenvolvimento do psiquismo humano e na formação de sua consciência. A *atividade dominante* não se refere àquela que o indivíduo dedica maior parte do tempo, não se trata de quantidade, e sim às mudanças psicológicas de uma dada etapa do seu desenvolvimento.

A importância do conteúdo de uma dada ação de formação continuada precisa ter ligação com o trabalho que o docente executa para que realmente esta venha a ter um significado social.

[...] o seu conteúdo não é de modo algum independente das condições históricas concretas em que se desenrola o desenvolvimento; depende mesmo, antes de mais nada de todas estas condições. A influência das condições históricas concretas exerce-se tanto o conteúdo concreto de tal ou tal estágio dado do desenvolvimento, como sobre o curso do processo de desenvolvimento psíquico no seu conjunto. (LEONTIEV, 1978, p.312)

Aqui reside um fator importante de sua linha de pensamento, à qual nos referimos para pensar nos processos formativos do professor. As condições sócio-históricas se modificam e acabam por influenciar no conteúdo de uma dada *ação*. Conforme referimos anteriormente, trata-se do *objetivo*, da finalidade do ato. Este conteúdo tem importância, tem *sentido pessoal* para quem vai realizá-la, ou tem ligação com seus interesses e *necessidades*?

Portanto, desconsiderar tais contextos sociais e historicamente existentes na própria formação docente, é desconsiderar o próprio processo de desenvolvimento profissional, que também se reconfigura à medida que crescem as necessidades da sociedade na qual exerce sua função docente. Assim, modificam-se os interesses e necessidades docentes, e para tais *motivos*, as *ações* de formação continuada precisam estar intimamente relacionadas.

Nesse sentido, afirmamos como Leontiev que a formação da estrutura da consciência do homem se transforma com a estrutura da sua *atividade*. Se o seu trabalho exige-lhe determinadas atitudes ou conhecimentos, vai se esforçar em satisfazê-los para suprir seus interesses e suas necessidades. Contudo, se nesse movimento houver uma ruptura, uma cisão entre o que deseja e o conteúdo do objeto, há um distanciamento entre o *significado social* da ação e o *sentido pessoal* que o homem psicologicamente determinou para si. A *ação* deixa de ser importante para o seu desenvolvimento, não se caracterizando em *atividade dominante*.

A formação continuada será para o professor uma *atividade dominante* se ele encontrar nestas ações, uma relação direta com seu trabalho, uma aproximação direta do

conteúdo da *ação* com suas *necessidades*. Nesse sentido, diversas *ações*, articuladas entre si e com o contexto escolar, podem se transformar em atividades formativas potencializadoras do desenvolvimento docente.

2.5 Profissionalidade e profissionalização docente: seus usos e significados, uma discussão necessária na perspectiva do desenvolvimento profissional

Discutimos o desenvolvimento profissional a partir da perspectiva da formação humano-social como processo continuado e de construção da identidade profissional.

Compreender a identidade profissional, segundo Gimeno Sacristán (1990, p.54) requer “[...] situações que possibilitem a reflexão e a tomada de consciência das limitações sociais, culturais e ideológicas da própria profissão docente”. Como tudo isso exerce influencia na vida dos docentes, tornou-se uma necessidade na contemporaneidade. Não há como falar de um crescimento pessoal e profissional docente, sem que o professor se situe no contexto sócio-histórico e nas relações de poder presentes nos ambientes escolares, nos quais ocorre seu processo formativo.

Nesse sentido, não há como negar os impactos advindos das pressões mercadológicas, de uma reorganização planetária e diretiva que muito contribuiu, em escala mundial, para novos direcionamentos sobre a profissão docente.

Como não considerar o fenômeno da globalização também acarretando mudanças, tanto no ofício da prática docente, quanto na função da profissão e, conseqüentemente, na (des) valorização da carreira docente. Tal fenômeno, Veiga (2002, p.67) diz ocorrer, pois “[...] no mundo globalizado, os interesses políticos subordinam-se aos interesses mercadológicos”, portanto, a política pública educacional brasileira, nos últimos anos, tem corroborado nesse sentido, causando impactos, tanto no exercício docente, quanto na (des) valorização social.

Todavia, não temos a visão maniqueísta, entre o bom e o mau, isto, ou aquilo, não se trata de culpabilizar um ou outro, mas de compreender os impactos de ambos, ao mesmo tempo, constituindo a marcha histórica, e também a identidade docente.

Esse fenômeno ocorre em escala mundial no mundo contemporâneo, ocasiona inúmeras transformações no âmbito da organização econômica, nas relações sociais, no estilo

de vida e cultura, no Estado, na política, na nova forma de organização de trabalho, também afeta as instituições educativas e todo o processo formativo dos sujeitos que nelas encontram-se inseridos.

Em meados das décadas de 80 e 90 surgiu nos Estados Unidos um movimento de profissionalização do ensino, e que exerceu influência em diversos países, inclusive o Brasil. Para Tardif; Lessard; Gauthier (2001 *apud* AMBROSETTI, & ALMEIDA, 2008, p.2) esse movimento:

[...] defende a necessidade de construir um repertório de conhecimentos específicos da docência como fonte de afirmação e legitimação profissional. Essa tendência vai inspirar também propostas de formação de professores e uma série de reformas educacionais em vários países. (TARDIF; LESSARD; GAUTHIER, 2001, *apud* AMBROSETTI, N & ALMEIDA, 2008, p. 2)

Tal movimento reforçou, nas discussões sobre a profissionalização do ensino, algumas abordagens diferenciadas para compreender a complexidade desta profissão. No seio dessas profundas transformações e reorganização planetária, as políticas educacionais, no Brasil, também se modificam para atender às novas exigências, e conseqüentemente, o profissional docente também sente os seus impactos.

É pertinente pontuar como está sustentada a formação do professor na atual Lei de Diretrizes e Bases n.º 9.394/96, que segundo Veiga (2002 p. 71-2):

- a) Está intimamente ligada a um projeto de sociedade globalizada e neoliberal e a um modelo de formação que representa uma opção político-teórica;
- b) Parte de um projeto político educacional maior, de abrangência internacional, com orientações advindas do Banco Mundial, com ênfase na chamada educação por resultados, que estabelece padrões de rendimentos, alicerçada nos chamados modelos matemáticos, ficando o processo educacional reduzido a algumas variações ligadas à relação custo/benefício;
- c) Está vinculada, explicitamente, à educação e produtividade, numa visão puramente economicista.

Nestes moldes é que o perfil dos professores está pautado, para atender às demandas do mercado globalizado, haja vista a crescente proliferação de cursos de formação aligeirados, para uma enorme parcela de professor que ainda não possuem qualificação, e estão ensinando nas escolas, como se a certificação garantisse a qualidade na educação.

Uma certificação centrada no direcionamento de ações, onde as estratégias e os meios garantem a eficácia na execução dos objetivos escolares, mas não possibilita conhecer

os fundamentos do fazer e da realidade social mais ampla que permeia as escolas. Além da dissociação teoria/prática, ensino/pesquisa, os conhecimentos preconizados são disciplinares (conteúdos) e pedagógicos (técnicas e didáticas) num carácter instrumental.

Nesse sentido, os aspectos relacionados à formação continuada ficam a cargo do gerenciamento próprio do profissional, é omissa com relação à valorização da carreira docente. Esse tem sido o perfil profissional objetivado na atual legislação.

No entanto, a perspectiva, que as Universidades e demais Instituições de Ensino Superior, e comissões de especialistas de vários campos científicos, defendem nos debates ao longo dos últimos anos, sobre a profissão docente, contempla outras questões pertinentes, e que não são levadas em consideração pela LDBEN 9394/96 como: condições de trabalho, salário, plano de carreira e organização da própria categoria, estas também são importantes na constituição da identidade docente.

Dessa forma, tratar do desenvolvimento profissional do professor sem considerar tais questões sociais, culturais e legais, é fechar os olhos para a nossa realidade educacional brasileira e compactuar com o que está estabelecido, entregando nas mãos dos profissionais do ensino a total responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso, desconsiderando deste modo, outros aspectos relevantes da formação do professor: a formação de sua subjetividade e identidade profissional docente no contexto de sua atuação.

A qualificação e a certificação têm sido a grande preocupação da referida Lei, entretanto elas não garantem o desenvolvimento profissional do docente de forma continuada, por não considerarem as condições de trabalho que o docente tem de enfrentar no dia a dia de sua profissão.

Portanto, buscar a construção de outra lógica de desenvolvimento profissional docente, que não responsabilize o professor pelos fracassos do sistema de ensino, oferecendo-lhe o mínimo, como se este fosse o suficiente para o exercício de sua profissão, é um desafio para os entes federados e uma necessidade docente.

Nesse contexto de profissionalização docente, há autores que procuram compreender as características próprias da profissão, não definidas a priori, mas a partir de uma nova ótica, a de uma construção social. As ações concretas dos docentes, em seus contextos específicos de trabalho, e os saberes produzidos nesse lócus, passam a ser considerados centro nas pesquisas sobre o ensino.

Essa noção de construção social significa que as profissões não são realidades naturais mas sociohistóricas por um lado, e por outro, que essas realidades não são produzidas por qualquer determinismo [...], mas sim pela acção dos actores sociais que agem em contextos já condicionados, mas que oferecem aos actores algumas possibilidades, algumas margens de manobra, espaços de jogo etc. (TARDIF; LESSARD; GAUTHIER, 2001, p.11)

Por esse motivo, a profissão docente não pode ser considerada algo pronto e acabado, que se adquire somente na certificação, mas na inter-relação de formação e trabalho, indivíduo e sociedade.

Por conseguinte, novos termos como profissionalidade, profissionalização e profissionalismo docente passam a ser usados com frequência nos estudos sobre os saberes da profissão e da constituição da identidade docente, muitas vezes, não compreendidos conceitualmente, ou até mesmo sendo usados indistintamente.

Os termos referidos são considerados derivações terminológicas da profissão, são polissêmicos e podem assumir diferentes significados em função dos diferentes referenciais teóricos que os embasam, bem como dos contextos distintos em que são empregados.

Segundo Gimeno Sacristán (1991, p. 65) a expressão profissionalidade pode ser entendida como “[...] a afirmação do que é específico na acção docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”.

De acordo com Altet (2003) o termo profissionalidade foi criado do modelo italiano *professionalità*, que significa “caráter profissional de uma atividade” e que recupera as “capacidades profissionais, saberes, cultura e identidade” de uma profissão (ALTET, 2003 *apud* AMBROSETTI e ALMEIDA, 2008, p.3).

Contreras (2002, p.74), conclui que a profissionalidade refere-se “[...] às qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo”.

Para Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), a profissionalidade diz respeito a uma dimensão do conceito de profissionalização que se articula com o profissionalismo, ao mesmo tempo, de maneira diferente, mas complementares.

Assim, a profissionalidade é um processo interno, uma construção, na qual se desenvolvem as especificidades da docência. O profissionalismo é um processo externo, uma reivindicação de um status social distinto dentro da divisão social do trabalho. O profissionalismo, segundo Ramalho; Nuñez e Gauthier (2004, p.6) requer:

[...] estratégias de negociação, por um grupo de atores, com vistas a fazer com que a sociedade reconheça as qualidades específicas, complexas e difíceis a serem adquiridas que lhes proporcionam assim, não somente um certo monopólio sobre o exercício de um conjunto de atividades, mas também uma forma de prestígio. (RAMALHO;NUÑEZ e GAUTHIER, 2004, p.6)

No Brasil esse termo foi introduzido, segundo Lüdke; Boing (2004), pela influência francesa, em que a noção de profissionalidade está associada ao conceito de competências.

Apesar de algumas diferenças nessas abordagens, entende-se que profissionalidade e profissionalização mantêm uma relação dialética. O desenvolvimento da profissionalidade (relacionado aos conhecimentos e habilidades exigidas para o exercício da profissão) está articulado a um processo de profissionalização (conquista de um espaço propício a autonomia e ao reconhecimento social).

Compreendemos o sentido do termo profissionalidade docente, a partir da Teoria da Atividade, não somente como aquisição de conhecimentos a priori (conceituais, procedimentais e atitudinais) e de competências para o exercício da docência, nem a profissionalização docente apenas como aquisição de certificação e status social, mas como construção de uma identidade profissional inter-relacionada com a atividade prática e mediante as condições do exercício docente, das reais necessidades do contexto social e individual, num processo de formação humano-social.

Tais termos profissionalidade e profissionalização trazem a idéia da docência como um processo de constituição e identificação profissional, desenvolvido pelos professores ao longo de sua trajetória, nos diferentes espaços de socialização, desde a escolarização básica, a formação profissional e, principalmente a organização escolar, onde os professores exercem e aprendem a profissão nesse exercício profissional.

O que recuperamos nos debates sobre a profissão docente é a dimensão pessoal e subjetiva, as formas de viver e praticar a docência, individual e coletivamente, além da importância das condições sociais e institucionais colocadas ao trabalho docente. Essas questões são constituídas e constituintes no/do contexto escolar.

Portanto, o aporte teórico da Atividade, de Leontiev (1983), aborda a formação continuada dos professores historicamente situados, neste contexto sócio, cultural e econômico supracitados, no qual exercem influencia e por eles são influenciados.

Assim, consideramos que a prática social dos sujeitos, a docência, suas condições de trabalho e como estas relações contribuem para a constituição desse sujeito professor, a

Teoria da Atividade nos permite compreender o desenvolvimento docente na inter-relação indivíduo-sociedade e como a estrutura subjetiva da consciência se forma e se relaciona com a estrutura objetiva da atividade humana.

A educação a ser proporcionada aos professores também é concebida como uma prática social e um processo de emancipação, conforme Veiga (2002, p. 83) isto requer “Construção e domínio sólidos dos saberes da docência: saberes disciplinares e curriculares, saber da formação pedagógica, saber da experiência profissional e dos saberes da cultura e do mundo vivido na prática social”. A formação do professor desenvolve-se na perspectiva de uma educação crítica e emancipadora. Este “é um processo amplo e não-linear, por isso deve ocorrer de forma mais coletiva possível, refletindo sobre situações práticas concretas”, assim compreendemos a construção da identidade docente e dos saberes necessários à prática desse profissional.

Portanto, as ações de formação continuada precisam considerar o trabalho docente e as necessidades inerentes à prática educativa na contemporaneidade, as questões culturais, sociais, éticas que estão no dia a dia da sala de aula, com os quais os professores têm sido constantemente surpreendidos, trazendo muitos anseios e angústias para o exercício da profissão.

Aqui, é bom salientar que a formação continuada dos professores não pode ser compreendida como meritocracia e de forma individualista, mas que se trata de um compromisso social, uma vez que é assegurado na própria Constituição Federal, o direito à educação pública de qualidade: e entregá-la às leis do mercado, ao projeto neoliberal, à ação mínima do Estado, é algo que todos precisamos estar atentos.

Superar a visão estreita de que a graduação ofereça **produtos** acabados ou ainda de que é neste *locus*, que se inicia a formação docente. Considerando as premissas do desenvolvimento humano da psicologia histórico-cultural, mais especificamente da *atividade* compreendemos a profissionalidade docente como um processo continuado e tem, no próprio exercício da docência, uma parcela constitutiva, que deve ser valorizada nos processos formativos. É oportuno, portanto, dar sentido aos aspectos contextuais e organizativos dos ambientes escolares, nos quais ocorre a docência.

O processo de formação e desenvolvimento profissional docente coaduna com esta visão crítica e emancipadora de educação nos processos formativos dos sujeitos professores, e este não tem começo, nem término. Levando em conta o processo de desenvolvimento

profissional e a constituição da profissionalidade docente, é preponderante a necessidade de dar voz aos professores, para que possam problematizar a própria condição histórica em que estão inseridos. Repensar criticamente o próprio processo de formação, tem um caráter educativo e no contexto do exercício da docência, é de extrema valia.

Para Bueno (2002, p. 22) no processo formativo é importante valorizar a subjetividade e sua relação com o exercício da docência:

O adulto tem, simultaneamente, uma visão retrospectiva e prospectiva. Ele encontra-se envolvido em uma problemática presente, mas tem uma percepção e uma visão retrospectiva de sua vida que é levada em conta quando se trata de ele próprio pensar o seu futuro. (BUENO, 2002, p.22)

Essa reflexividade crítica, enquanto instrumento formativo, precisa ser estimulada exercitada, vivenciada na formação continuada do professor, seja juntamente com os seus pares, nas discussões e estudos dentro do espaço escolar, seja em programas e/ou projetos destinados à formação continuada do professor.

Se repensar criticamente a própria trajetória profissional, as dificuldades e conquistas de saberes docentes, é formar-se pessoal e profissionalmente, então, quanto mais for estimulada esta reflexividade coletivamente, ouvindo e dizendo o que pensam de si mesmos, de seu trabalho pedagógico, das condições institucionais que têm para exercê-lo, mais os docentes conseguirão consolidar a sua identidade profissional, muitas vezes diluída nos embates provocados pelas transformações sociais, econômicas, históricas e culturais da contemporaneidade.

A formação continuada tal como concebida neste trabalho possibilita a construção de conhecimentos e saberes da profissionalidade docente por meio das ações da própria existência cultural e historicamente situadas, não se trata de uma prática formativa que transmite informações.

Neste sentido, detalhar a vida e o trabalho do professor requer que ele seja ouvido, que seja considerado sujeito, e não objeto da pesquisa. Requer outro posicionamento vinculado à formação e ao desenvolvimento profissional.

A identidade profissional do docente, não se constitui a priori, e sim no espaço da ação, da palavra, das relações sociais com suas intencionalidades políticas e éticas. A continuidade da formação, isto é, o desenvolvimento profissional e pessoal do docente, precisa ser considerado:

(...) particularmente no mundo do desenvolvimento dos professores, o ingrediente principal que vem faltando é a voz do professor. Em primeiro lugar, tem-se dado ênfase à prática docente do professor, quase se podendo dizer ao professor enquanto “prático”. Necessita-se agora de escutar acima de tudo a pessoa a quem se destina o “desenvolvimento”. Isto significa que as estratégias a estabelecer devem facilitar, maximizar, em sentido real, surpreender a voz do professor. (GOODSON, 2000, p. 69).

Tratamos, pois, de dar voz aos professores, de colocar suas próprias narrativas em evidência, revelando as questões culturais e sociais escolares, nas quais a docência está mergulhada e que irremediavelmente implicam em seu processo formativo.

Portanto, a formação continuada não deve ser um processo individual, isolado, baseado na meritocracia e na responsabilização. É um processo coletivo solidário, no qual estão postas as intencionalidades da educação que pretende desenvolver em si mesmos e com os discentes, por isso mesmo, insere a todos na esfera política da sociedade da qual pertencem. Educar é um ato político.

Pensar em formas alternativas para a formação continuada dos professores é uma necessidade, pesquisar sobre as necessidades formativas destes sujeitos é imprescindível e favorecer o debate destas questões no coletivo é um compromisso ético e político de todos os envolvidos com a educação. Uma mediação necessária.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

3.1 Contexto econômico global: as reformas do Estado e o predomínio do mercado

As políticas públicas educacionais no âmbito nacional, regional e municipal precisam ser analisadas e compreendidas dentro de um contexto econômico global, que vem definindo políticas sociais nos marcos da reforma do Estado e no predomínio do mercado.

No espaço da correlação de forças da tríade composta pelo Banco Mundial, os governos e a sociedade da América Latina, ocorrem ações/reações, omissões/submissões, são vários agentes educativos que estão operando simultaneamente certos contornos ou “descontornos”, como afirma Coraggio (1998, p.77) “[...] capazes de promover ou bloquear o desenvolvimento sustentável de nossas sociedades.” Isto implica percebê-los como forças sociais e políticas que corroboram na configuração das políticas educacionais nos diversos países.

Não tratamos, portanto da supremacia de um sobre os outros, mas da atuação de diferentes forças, que se exercem continuamente com suas contradições e movimentos. Fazer uma leitura dessa realidade circundante, não é nada fácil. Porém, a tentativa de caminhar nessa direção é um desafio que anuncia algumas questões: em que sentido as políticas públicas estão sendo discursadas, compreendidas e vivenciadas por essa tríade? Quais são suas conseqüências para a formação de professores?

O Banco Mundial exerce um papel de reestruturação neoliberal dos países em desenvolvimento, procurando os meios e as políticas de ajustes necessários para tal finalidade. Há uma ideologia fortemente sustentada pela influência da concepção neoliberal²⁷ iniciada na década de 1960 e aprofundada na década de 1980, como modelo hegemônico de sociedade. A sua representatividade²⁸ é significativa, haja vista que conta com 176 países membros, incluindo países do Leste europeu e China.

²⁷ Concepção calcada no aprofundamento do processo de desregulamentação e abertura econômica, adequando-as aos novos requisitos do capital globalizado. Ação mínima do Estado. Fundamenta-se na teoria econômica neoclássica que dá centralidade a análise econômica como metodologia principal para a definição de políticas educativas. SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, Livia de. (org) **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez. 1996.

²⁸ Atualmente é composto por um conjunto de instituições lideradas pelo BIRD (Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento) que abrange outras agências: A IDA (Associação Internacional de Desenvolvimento), a IFC (Corporação

Ao longo dos anos, o Banco Mundial, mediante programas de ajuda e concessão de empréstimos aos países emergentes, procurou centralizar a regulação do sistema capitalista em âmbito mundial, mas, paradoxalmente, provocou um desenvolvimento concentrador de renda, desigual e socialmente perverso.

De acordo com Coraggio (1998) o Banco Mundial, à medida que intensificou o crescimento da economia mundial, contribuiu com a expansão da pobreza. Fato provocado pelas condicionalidades impostas aos países endividados para a concessão de financiamentos, inviabilizando créditos, mediante conjuntos de reformas estruturais.

Durante o processo de globalização, o Banco Mundial com sua política financeira de ajustes, acabou modificando as estruturas econômicas dos países para se adequarem ao novo padrão de desenvolvimentos neoliberal. Segundo Soares (1998) os eixos principais dessa política enfatizaram:

Equilíbrio orçamentário, sobretudo mediante a redução de gastos públicos; abertura comercial, pela redução das tarifas de importação e eliminação das barreiras não-tarifárias; liberalização financeira, por meio da reformulação das normas que restringem o ingresso de capital estrangeiro; desregulamentação dos mercados domésticos, pela eliminação dos instrumentos de intervenção do Estado, como controle de preços, incentivos etc.; privatização das empresas e dos serviços públicos. (SOARES, 1998, p.23)

Não há como negar que tais ajustes provocaram nos países emergentes recessão e aumento da pobreza. Na educação brasileira, exerceu impactos, à medida que financiou fortemente os projetos de infra-estrutura, criando inúmeras escolas para uma grande demanda de alunos, mas não se preocupou com a formação dos educadores. Acabou influenciando ideologicamente as reformas educacionais, induzindo os sistemas de educação à descentralização para viabilização de insumos educativos mais eficientes.

Os termos eficiência e eficácia foram importados do modelo de análise econômica e dessa forma a escola foi aos poucos se assemelhando à lógica da empresa. Esse enfoque é perceptível, principalmente, quando é preciso avaliar os resultados em termos de custo por diplomado. Além das regras aplicáveis para todos os lugares: tempo integral, oferta de livros e

Financeira Internacional), a ICSID (Centro Internacional para Resolução de Disputas sobre Investimentos) e a MIGA (Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais). Na década de 90, após a ECO 92, assumiu também a administração do GEF (Fundo Mundial para o meio Ambiente) . SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. In:TOMMASI, Livia de.(org) **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez. 1996. p. 15.

guias didáticos, prioridade às matérias básicas para aprendizados futuros (línguas, ciência, matemática).

O enfoque é de uma educação por resultados financeiros, pois tal metodologia de análise não considera outros fatores sociais dos contextos locais como prioritários para o desenvolvimento de uma educação de qualidade. Portanto, investir na formação docente, reduzir o número de alunos por professor ou aumentar os salários, não são considerados como prioridades pelo Banco Mundial e governos, ou ainda, como fatores necessários à melhoria da educação. O custo benefício seria muito alto. Por isso, a ênfase em programas paliativos e/ou à distância para o corpo docente.

Apesar das reformas²⁹ que o Banco executou em suas bases, ainda permanecem as políticas macroeconômicas, cujas [...] “propostas se restringem ao financiamento de programas sociais compensatórios voltados para as camadas mais pobres da população, destinados a atenuar as tensões sociais geradas pelo ajuste.” (SOARES, 1996, p. 27).

As políticas sociais se inserem no cenário como garantia política e funcional ao crescimento do liberalismo econômico, que contribuem para liberar as forças do mercado e dirimir os direitos universais a bens e serviços³⁰ garantidos pelo Estado, que não são oferecidos como deveriam. “Seu principal objetivo é a reestruturação do governo, descentralizando-o ao mesmo tempo em que o reduz, deixando nas mãos da sociedade civil competitiva a alocação dos recursos, sem mediação estatal.” (CORAGGIO, 1996, p. 78). Assim a descentralização e privatização supõem a concorrência perfeita e as políticas sociais cumprem bem o seu papel.

Com efeito, as políticas públicas educacionais brasileiras operam nessa lógica, é responsabilidade do estado em “garantir” a educação, porém, está orientada pelas regras e leis do mercado, “se quiserem ser bem sucedidas” deverão atender às demandas do mercado e a livre concorrência. Assim, a escola “[...] se reduz à formação dos recursos humanos para a estrutura de produção”. (BIANCHETTI, 2001, p.94). O sistema educacional atende às

²⁹ As reformas executadas desde 1987 incluem a definição de novas políticas e procedimentos relativos ao meio ambiente, recursos florestais, reassentamento de populações, energia, acesso à informação e participação de populações afetadas nos projetos, bem como a constituição de um painel independente de apelação. Ver em .SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. In:TOMMASI, Livia de.(org) **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez.1996.

³⁰ A bandeira das políticas sociais, segundo Coraggio(1996, 77-78) é garantir o mínimo. Todos tenham acesso a um mínimo de educação, saúde, alimentação, saneamento e habitação, porém não incluem uma definição de como conseguir que o capital humano seja algo mais do que um recurso de baixo custo para o capital.

demandas do setor produtivo e ao processo de acumulação capitalista, ou seja, procura oferecer recursos humanos com um razoável nível de aprendizado, ao menor custo possível.

Portanto, as políticas sociais incluindo as da educação, dão continuidade ao desenvolvimento econômico perverso, por meio das ações tão divulgadas nos programas e planos do governo brasileiro nos últimos anos, Plano de Desenvolvimento da Educação, Bolsa Família, Dinheiro Direto na Escola, Compromisso Todos pela Educação, entre outros apresentam a cultura do “para todos”, um discurso que sedimenta a formação do capital humano com custo baixo para o capital.

As ações técnicas e financeiras do governo estão exercendo um papel forte, por meio das políticas compensatórias, deixando transparecer à população que está garantindo os direitos à educação, quando na verdade está tentando minimizar situações que o próprio sistema capitalista mantém.

Ainda, tais políticas sociais servem para compensar os efeitos da revolução tecnológica e econômica causados pela globalização, sem deixar também, de ser um instrumento eficaz no mundo da política e da solidariedade social. Como afirma Coraggio (1998, p.78) as políticas sociais cumprem bem o seu papel “[...] introjetar nas funções públicas os valores e critérios do mercado”.

Essas são algumas conseqüências das políticas educacionais no cenário brasileiro definidas sem a participação da sociedade local, mesmo que esta tenha procurado reagir a certos ditames, ainda há a submissão às políticas externas por parte do governo federal e este, por sua vez, não age por imposição, mas por opção política.

Entretanto, não seria importante reavaliar os direcionamentos das políticas educacionais, já que elas não têm melhorado a questão da qualidade da educação? Não seria pertinente considerar a complexidade da situação, como se misturam e se confundem o campo da ação, o que realmente acontece; o campo do discurso técnico, o que se diz ou normatiza sobre; e o senso comum dos vários agentes educativos envolvidos?

Feitos esses apontamentos diante das forças que estão balizando as políticas educacionais, cabe compreender que elas não são estritamente a “[...] vontade do mais forte [...]”, mas são vistas como resultado de um conjunto de fatores “[...] iniciativa das forças inspiradas pelo novo conservadorismo da direita, como também da ausência de iniciativa e do comportamento defensivo das outras forças sociais e políticas”. (CORAGGIO, 1998, p. 79).

Compreender as bases teórico-metodológicas das propostas de políticas educacionais, as suas limitações e fragilidades, bem como fazer uma análise crítica dos efeitos por ela já produzidos na escola e na sociedade, é uma tarefa de todos os agentes educativos.

É necessário atuar nesse contexto, seja questionando as Leis educacionais que regem o nosso país, seja estimulando, como formador de formadores, uma politização diante das determinações advindas de instâncias superiores e das condições docentes que afetam todos diretamente.

3.2 Políticas educacionais no Brasil e suas implicações para a formação continuada de professores

Considerando o contexto global econômico e suas implicações na Legislação Educacional no Brasil, desde a década de 60 até a LDBEN 9.394/96, vemos a importância de fazer uma análise das propostas por elas normatizadas e legitimadas, no tocante à formação continuada de professores, bem como refletir sobre os resultados das ações delas decorrentes, para então compreendermos os meandros que têm permeado a vida do profissional docente.

Na década de 60 não ocorre na então Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4024/1961 a preocupação com formação continuada dos professores. Este dispositivo legal está relacionado ao período de 1947 a 1965, quando o Brasil acompanha as prioridades setoriais do BIRD. Segundo Soares (1996, p.32) o setor de educação não obtém atenção sendo destinados 92% da totalidade dos empréstimos para a área de energia e 7,5% para o setor de transportes.

Com a reforma do ensino de 1º e 2º graus de 1971, a Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º graus, nº 5692/1971 apenas menciona a formação continuada, porém não assegura as condições para sua realização, limita-se em “estimular”, conforme exposto no capítulo V no artigo 38, “Os sistemas de ensino estimularão, mediante planejamento apropriado, o aperfeiçoamento e atualização constante de seus professores e especialistas da educação”. Nesse período os aportes de empréstimos para a área da educação concedidos pelo Banco Mundial, de acordo com Soares (1996, p.33), são de apenas 1,6%. Em decorrência disso é marcante na década o papel de multiplicador e a ênfase na “reciclagem” dos professores.

A partir da década de 1980, o país vive um novo momento da história política, o fim da ditadura e novos rumos começam a ser esboçados pelos educadores, porém efetivamente, no que se refere às condições de trabalho e formação inicial e continuada, só após aprovação da Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, Constituição, 1988), no artigo 206, inciso V, são explicitados temas como: Valorização dos profissionais do ensino; plano de carreira, cargos e salários para o magistério público; piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por meio de concurso público de provas e títulos.

É interessante notar que, a partir da década de 1990, o Banco Mundial destina um volume maior de empréstimos para o setor da educação, saindo dos 2% da década anterior para 29% de recursos (SOARES, 1996, p.35). Durante esse período as discussões da Conferência Mundial de Educação para Todos se concentram na elaboração e execução de políticas educacionais.

Todavia, na tentativa de corrigir a ineficácia do sistema educacional, e investir na teoria do capital humano, marco do modelo educacional neoliberal, as políticas educacionais buscam os paliativos de uma formação a distância e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 9394/96 contribui nesse sentido, reestruturando todo o sistema educativo aos moldes do projeto neoliberal com a política da descentralização administrativa e financeira³¹.

O objetivo da descentralização, conforme aponta Torres (1998) é o de responsabilizar as instituições escolares por seus resultados, exigindo-lhes constantemente manter os dados referentes à matrícula, assistência, insumos e custos, atualizados nos sistemas de informação.

Na década 1997-2007, o Banco Mundial privilegia a capacitação em serviço, considerada mais barata que o investimento na formação inicial dos docentes (TORRES, 1996). Por meio da legislação, os sistemas de ensino vão se adequando às exigências dos organismos internacionais, onde a qualidade significa produtividade e eficácia. Dessa forma, os instrumentos de controle passam ser a tônica da educação: avaliação, financiamento e diretrizes curriculares.

³¹ As medidas financeiras são: Utilizar os impostos do governo central e dos governos locais; compartilhar os custos com as comunidades locais; efetuar doações às comunidades e às escolas sem estabelecer requisitos para o uso de tais doações; cobrar taxas na educação superior; estimular a diversificação das receitas; certificados e empréstimos educativos; financiamento baseado em resultados e qualidade. No plano administrativo, recomenda-se maior autonomia tanto para as direções escolares, é proposto que estas gozem de autoridade para definir certos assuntos tais como calendário, horário escolar e língua de instrução, a fim de conseguir uma adaptação maior às condições locais; no caso dos professores, propõe-se que eles tenham autonomia para definir as práticas de aula, embora dentro de certos limites fornecidos por um currículo nacional, sujeito a normas e *padrões*, exames, avaliações de aprendizagem e supervisão de ensino. (BM, 1995, XXI apud TORRES, 1998, p.136 grifos do autor.)

Nesse período também o Conselho Nacional de Educação aprova a Resolução nº. 03/1997 e fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, responsabilizando-os em programar ações de desenvolvimento profissional para os docentes em serviço, e em nível superior em instituições credenciadas. O Plano Nacional de Educação Lei nº. 10.172 (2001) também corrobora nesse sentido.

Com efeito, essa responsabilização faz com que Municípios, Estados e Distrito Federal, cada qual a seu modo, busquem parcerias com Universidades e Instituições de Ensino para garantir esse aperfeiçoamento. Como a coordenação e o financiamento ficam por conta da própria gestão, há uma política de descontinuidade, à medida que, em busca dessas parcerias, ofertam-se aos professores o que há pronto e estruturado nas academias, em detrimento das exigências e das necessidades dos docentes.

A política da descontinuidade posta por cursos estanques, descontextualizados do universo escolar e pontuais, mais atende a essa exigência, ou melhor, a essa determinação legal, mas não consegue por si só, o desenvolvimento docente e a melhoria da educação, traz inúmeras conseqüências, tanto para a carreira docente, quanto para qualidade da educação.

Programas, projetos e planos são definidos em gabinetes burocráticos do governo federal, às vezes, contando até com a contribuição do setor empresarial, no sentido de direcionar os rumos da educação brasileira, mais alinhados a questões político-partidárias internas e externas, que às necessidades do setor educacional.

Em abril de 2007, é implantado mais um Plano do Governo destinado à educação, o Plano de Desenvolvimento da Educação Decreto nº 6.094 de 24 de abril (2007). O discurso pela qualidade da educação permanece, porém com uma nova roupagem, a ênfase na visão sistêmica de educação que pretende não separar as diversas etapas e níveis da educação, supervalorizando uns em detrimento dos outros.

Contudo a operacionalidade das ações está pautada na mesma lógica mercadológica, pelo projeto neoliberal, já que o país continua recebendo os empréstimos do Banco Mundial, e a ele deve prestar contas.

Nesse sentido, o Plano de Desenvolvimento da Educação não prioriza mudança estrutural na formação inicial docente. Segundo Torres (1998) fica mais rentável organizar modalidades de estudo a distância e supervalorizar os conteúdos em detrimento dos métodos. “O Banco Mundial desaconselha o investimento na formação inicial dos docentes e

recomenda priorizar a capacitação em serviço, considerada mais efetiva em termos de custo” (TORRES, 1998, p. 162). O conhecimento pedagógico mais uma vez não é valorizado.

Para os profissionais que estão atuando na Educação Básica, mas sem curso superior, o PDE cria o programa Universidade Aberta do Brasil com cursos a distância, na intenção de certificá-los, porém como salienta Saviani (2007, p. 1250) “não deixa de ser problemático, pois arrisca converter-se num mecanismo de certificação antes que de qualificação efetiva.”

Diante dessas recomendações e evidências, é possível notar uma grande aproximação do setor empresarial com a educação, não com intuito de valorização efetiva do professor, de sua carreira ou de melhorar suas condições de vida, mas este é usado para garantir a predominância do mercado capitalista, oferecendo mão de obra e um capital humano necessário à sua continuidade.

No que se refere às condições de trabalho docente o PDE não faz menção alguma. Tanto Torres (1996, p.167) quanto Saviani (2007) são unânimes em afirmar que a qualidade da educação passa pelas questões da qualidade de vida do profissional.

A carreira profissional do professor teria que estabelecer a jornada integral em um único estabelecimento de ensino, de modo que se pudessem fixar os professores nas escolas, tendo presença diária e se identificando com elas. E a jornada integral, de 40 horas semanais, teria que ser distribuída de maneira que se destinassem 50% para as aulas, deixando-se o tempo restante para as demais atividades. Com isso, os professores poderiam participar da gestão da escola; das reuniões de colegiado; do atendimento às demandas da comunidade e, principalmente, além da preparação das aulas e correção de trabalhos, estariam acompanhando os alunos, orientando-os em seus estudos e realizando atividades de reforço para aqueles que necessitam. (SAVIANI, 2007, p.1250).

O governo federal com o Plano de Desenvolvimento da Educação procura fazer um reordenamento setorial na tentativa de suprir as mazelas sociais e diferenças regionais, por isso a ênfase: a sociedade civil e os setores empresariais como co-responsáveis,

O PDE prioriza apoio técnico-financeiro às situações precárias e em locais com índice de desenvolvimento da educação básica, mais baixos. Este apoio é executado por meio do Plano de Ações Articuladas PAR, instrumento no qual os municípios sinalizam suas deficiências, carências e necessidades educacionais ao MEC e este intervém oferecendo assistência. Todavia, estas ações são paliativas e seus efeitos podem reduzir alguns índices do Ideb, mas não garantem a qualidade da educação.

Consideramos o momento oportuno para opinar, discutir, problematizar os fundamentos e as bases ideológicas que os diferentes agentes educacionais exercem, quando o assunto diretamente diz respeito às vidas e condições de trabalho docentes.

Outra questão merece ser mais discutida pela academia e comunidade: a Resolução nº 3/1997 do Conselho Nacional de Educação (CNE) sobre o Plano de Carreira, Cargos e Salários do Magistério, que se encontra obsoleta, em função das normatizações advindas de leis e planos posteriores, como o FUNDEB, PNE e PDE. Assim, se torna inadiável uma nova discussão em torno deste tema.

A Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação disponibiliza o documento³² que tem orientado as audiências públicas e a sociedade acadêmica, com seus órgãos representativos e a sociedade civil, precisa apresentar sugestões e contribuições para a melhoria das condições docentes.

A Câmara da Educação Básica convida os representantes das seguintes entidades para organizar e participar das audiências: União Nacional dos Dirigentes Municipais (Undime), Fórum Nacional de Conselhos Estaduais de Educação (FNCE), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), Comissão de Educação do Senado Federal e da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados.

No entanto, a socialização e divulgação dos pontos que se referem às condições docentes (carreira, cargo, salário, etc...), na sociedade civil e na comunidade escolar, ainda são esparsas, ao dialogarmos um pouco mais com os professores verificamos que ainda lhes faltam algumas dessas informações, e que estão sendo discutidas pelos representantes das entidades educacionais.

³² Documento apresenta linhas orientadoras para os debates públicos que o Conselho Nacional de Educação realiza com os representantes dos gestores educacionais e dos movimentos sindical e social da educação, acerca das diretrizes nacionais de carreira do magistério público da educação básica. <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/cne%20publicadocumento%20para%20discutir%20reformul%E7%E%3%o%20da%20carreira%20do%20magist%E9rio.pdf>> Acesso em 10/10/2008.

Segundo a relatora da proposta de revisão da resolução, conselheira Maria Izabel Azevedo Noronha, as audiências (informação verbal)³³:

[...] têm o propósito de definir consensualmente temas como distinção entre cargo e função, conceitos de profissionais da educação, jornada, e processos de evolução na carreira, para que ela se torne atraente e ofereça opções aos profissionais. (CEB0397).

O conhecimento das reformulações da resolução nº 3/1997 por parte também dos profissionais docentes é algo imprescindível, já que estão em jogo os interesses de diversos agentes educacionais: Banco Mundial, sociedade civil, mercado, enfim os resultados serão conseqüências de todos. O período representa divergências de interesses, os quais, sem dúvida alguma provocam mudanças nas políticas educacionais.

Até que ponto os profissionais da educação estão conscientes desse movimento? Por que será que a mídia não traz à tona tais discussões? Quais interesses defendem? Se há espaço para propagação do Compromisso Todos pela Educação, do Bolsa Família, da Ação voluntária na escola, da melhoria do Ideb, por que não acontece o mesmo com as questões das condições e valorização docente?

Divulgar essas questões, socializar as discussões e acordos feitos nos gabinetes burocráticos, seria muito perigoso para o sucesso de um plano político e não de um plano educacional.

Outro fator que merece ser discutido, pesquisado e problematizado diz respeito ao Sistema Nacional Público de Formação de Professores do Magistério³⁴ com propostas, normas e regulamentações necessárias para ofertar a formação inicial e continuada aos professores ainda não habilitados e aos que podem ingressar na carreira.

De acordo com o portal do governo (informação verbal)³⁵, o Sistema é formado pelas instituições públicas de ensino superior e atende as demandas de formação de professor de Estados e Municípios, a partir de fomento pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). A rede federal está presente em aproximadamente 300 municípios. São 95 campi de universidades federais e mais 214 escolas técnicas espalhadas

³³ Notícia fornecida pela Assessoria de Imprensa do CEB/CNE, no portal do MEC. <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0397.pdf>> Acesso em 10/10/2008.

³⁴ A minuta do decreto que institui o Sistema Nacional Público de Formação de Professores do Magistério encontra-se no www.portal.mec.gov.br, com todas as normas e regulações de sua existência.

³⁵ Informações disponibilizadas pelo Ministério da Educação por Letícia Tancredi. Disponível; em <http://portal.mec.gov.br/index2.php?option=com_content&task=view&id=11375&po...> Acesso em: 11/11/2008.

pelo país, além dos 800 pólos da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Estados e municípios podem aderir voluntariamente ao sistema. A previsão é que, a partir de 2009, o sistema conta com R\$ 1 bilhão por ano.

Ponderar, reavaliar, redirecionar o processo de formação de professores é de extrema valia, pois não podemos nos esquivar ou descuidar da finalidade e do significado social da formação docente. Esta formação não pode ser garantida somente pelo acesso, pela certificação profissional ou por uma identidade profissional forjada na lógica neoliberal, que a considera mais um insumo e um recurso humano bem ou mal aproveitado, usado pelo mercado.

No momento em que empreendemos esse estudo, os rumos e as condições docentes são determinadas pelas leis, decretos e resoluções em andamento, é necessário manter os olhares atentos, com uma postura de profissionais docentes politizados e conscientes da ação.

Todos são sujeitos desse processo e não somente receptores, portanto corresponsáveis pela condução, ou omissão das políticas públicas educacionais em que todos estão inseridos.

A qualidade da educação e o desenvolvimento docente perpassam pelas condições intra e extra-escolares de se concretizarem e não simplesmente pela garantia de acesso e certificação. São para as condições objetivas de exercício da docência, formação continuada, tempo e espaço de trabalho na escola e fora dela, melhores salários e possibilidade dos professores usufruírem de diferentes meios culturais que os entes federados devem aglutinar suas ações.

Há muitas coisas a serem discutidas e construídas pela comunidade científica, acadêmica, escolar e sociedade em torno dessas questões postas no Plano (PDE) do que simplesmente a sensibilização, responsabilização e individualização nele presentes.

3.3 As Políticas públicas de formação continuada de professores em Ituiutaba/MG

Como já salientamos e discutimos anteriormente sobre os impactos causados pelo contexto global nas políticas educacionais, queremos neste momento fazer um recorte mais delimitado e pontual das ações empreendidas pelo município no que se refere às políticas públicas de formação continuada de professores.

Dentre elas, destacamos as questões referentes aos professores. Na LDBEN 9394/96, todo o capítulo VI está destinado aos profissionais da educação. No artigo 61 inciso I é salientado “a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço”. Além de afirmar no artigo 63 inciso III que os Institutos Superiores de Educação manterão “programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.” Demonstrando a necessidade de assegurar a qualidade da educação pública que, apesar das determinações legais, ainda encontra muitos impasses a serem resolvidos pelos sistemas de ensino.

Mediante a descentralização administrativa e pedagógica:

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I- ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II- aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento remunerado para esse fim;

III- piso salarial profissional;

IV- progressão funcional baseada na titulação ou habilitação e na avaliação do desempenho;

V- período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI- condições adequadas de trabalho. (Art.67 LDBEN/96).

Além dessas determinações a LDBEN 9394/96 institui também a década da educação, período para as adequações, no qual até 2007, todos os professores deveriam ter a formação em nível superior para atuarem na educação básica. Fato que até hoje está solucionado. Nesse sentido, a formação continuada de professores passa ser uma das metas promovidas pelos sistemas de ensino, por meio de cursos semipresenciais, à distância e em serviço.

A responsabilidade por essa adequação fica a cargo de cada ente federado, ao que também o Plano Nacional de Educação faz referência à formação continuada de professores “As secretarias estaduais e municipais de educação, devem coordenar o financiamento e buscar parcerias com Universidades e Instituições de Ensino Superior” (PNE- Lei nº10172/2001).

No período de 1999 a 2006, o município de Ituiutaba/MG, também procura se adequar às determinações das leis educacionais vigentes até então. Como previsto na

Constituição Federativa do Brasil (BRASIL, Constituição, 1988) na LDBEN 9394/96 e na Resolução CNE/CEB nº 3/97 no que concerne às carreiras dos profissionais do magistério público.

A Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer de Ituiutaba/MG, ciente da competência de um ente federado e com o intuito de concretizar as referidas leis instituiu o Centro de Assistência Pedagógica e Aperfeiçoamento Permanente de Professores-CEMAP³⁶, com o objetivo de favorecer o constante desenvolvimento dos professores da rede municipal.

O CEMAP tem como objetivos a elaboração e a execução de programas especiais, a formação, a reciclagem periódica, a capacitação permanente de professores e garantia do padrão de qualidade do ensino municipal. A administração do CEMAP e o acompanhamento dos resultados de seus objetivos ficam a cargo da Seção de Apoio Técnico e Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação. Os recursos humanos, orçamentários e financeiros para o desenvolvimento do programa são próprios da Secretaria Municipal de Educação, podendo os financeiros ser também oriundos de Convênios com outros órgãos ou entidades ou de doações regularmente processadas pelo município. (informação verbal)³⁷.

No CEMAP, entre os anos de 1999 a 2006, são desenvolvidos vários estudos e cursos para os professores da rede municipal, bem como para os da rede estadual, privada e sociedade em geral. Os cursos são realizados fora do horário de trabalho do professor e sem remuneração.

Ao analisarmos os registros em ata das ações realizadas pelo CEMAP nesse período, verificamos os cursos, público alvo, período de realização e duração, temas, total de participantes e porcentagem de participação dos cursistas. Esses registros demonstram que durante esse período a participação dos professores de todos os níveis da educação básica, de um modo geral, é pequena. Os cursos são realizados por módulos diferenciados entre 20 e 40 horas, em alguns casos, com carga horária pequena de 4 horas, para segmentos diferenciados da escola com ações mais pontuais.

Em dezembro de 2006 deixa de vigorar a Emenda Constitucional nº14/96, bem como parte da Lei nº 9.494/96 (FUNDEF), sendo substituído pela Lei nº 11.494/2007 o Fundo de

³⁶ Decreto –Lei nº 4.523 de 28 de abril de 1999. Instituiu o Programa Centro Municipal de Assistência Pedagógica e Aperfeiçoamento Permanente de Professores-CEMAP.

³⁷ Tais informações foram extraídas do próprio Decreto Municipal Lei nº 4.523 de 28/04/1999.

Desenvolvimento da Educação Básica e da valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), o financiamento abarca toda a educação básica e novas ações são necessárias.

De acordo com as novas determinações legais do FUNDEB e o Plano Municipal Decenal de Educação, a Secretaria Municipal de Educação procura materializar uma política de formação continuada em serviço e no contra-turno com remuneração aos profissionais do município, que atenda às prerrogativas garantidas pela Constituição Federal/88, pela LDBN 93.94/96 e pelo Plano Nacional de Educação quanto à valorização dos profissionais do magistério.

Nesse sentido, ao apresentar o contexto da formação continuada do município de Ituiutaba/MG, da criação do CEMAP até o momento da implantação de uma política de formação continuada em serviço e no contraturno remunerado no ano de 2006, evidenciamos e justificamos o porquê definimos como recorte, o período de 2006/2008. Justamente para analisar tais propostas de formação continuada advindas de instância superior e como são as percepções dos sujeitos desse processo de formação continuada, bem como apreender suas necessidades formativas, qual o significado social e o sentido pessoal de tais ações para o desenvolvimento profissional e pessoal desses docentes envolvidos.

PARTE II

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO 6º AO 9º ANO: o caso de
Ituiutaba 2006-2008. Os movimentos do tecido

1 O UNIVERSO DA PESQUISA E AS AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Para melhor compreender e analisar a formação continuada de professores do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, da rede municipal de Ituiutaba/MG se faz necessário situá-la dentro do contexto maior de que faz parte. Nesse sentido, salientamos que a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 representa um marco significativo para a análise em questão, pois determina a formulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, e explicita fixação de um Plano Nacional de Educação (PNE)³⁸, tendo como objetivos a articulação e o desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e a integração das ações do poder público.

A partir de então, a União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, passam a estabelecer as diretrizes, os objetivos e prioridades organizando sistematicamente as políticas e ações públicas de educação. As prioridades estabelecidas, tanto no Plano Nacional de Educação, quanto no Plano Decenal de Educação de Minas Gerais, apresentam como metas a busca da eficiência, melhoria da qualidade da educação e a valorização docente.

Portanto, a partir dessas determinações legais, vários municípios brasileiros também preparam seus Planos Municipais Decenais (PMDE) com objetivo de definir metas, diretrizes e os rumos para a educação. No ano de 2007, os Planos Municipais Decenais de Educação passam a ser incorporados ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)³⁹.

Diante desse contexto e consoante com o PMDE de Ituiutaba 2006-2015⁴⁰, o qual determina ações mais efetivas à formação continuada dos professores, que no ano de 2006, uma nova configuração é dada pela Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer de Ituiutaba para o tempo-espço formativo de professores de sua rede pública.

A coordenação pedagógica, equipe técnica de supervisores e Secretário Municipal implantam, um Projeto intitulado “Fios e Tramas: Teias do Saber”, visando a articulação de ações formativas em serviço e no Centro Municipal de Assistência Pedagógica e

³⁸ Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, de duração plurianual, com força de lei, capaz de conferir estabilidade às iniciativas governamentais na área de educação.

³⁹ Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a criação do Plano de Desenvolvimento da Educação.

⁴⁰ Lei nº 3.803, de 26 de junho de 2006, com duração de dez anos, que aprova o Plano Decenal Municipal de Educação e dá outras providências.

Aperfeiçoamento Permanente de Professores (CEMAP), mais específicas e relacionadas com a demanda das necessidades das escolas, para que, mensalmente, pudessem ter momentos para os estudos no horário de trabalho, e/ou no contra-turno remunerado.

O referido projeto proposto na gestão 2006-2008 pela Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer, se preocupa em oferecer uma configuração logística que possibilite ao professor essa participação.

Dessa forma, é estruturado, implantado e existe enquanto prática formativa vivenciada pela rede municipal. Não tivemos acesso aos seus objetivos, fundamentos filosóficos, epistemológicos e metodológicos, uma vez que este registro ainda não existe por escrito.

Todavia, a prática formativa vivenciada pelo professor da rede, durante esse período, e as informações obtidas mediante outros documentos disponíveis no Centro Municipal de Assistência Pedagógica e Aperfeiçoamento Permanente de Professores CEMAP, como atas, relatórios, ofícios e consolidados de frequência dos cursistas, são importantes para comprovar a implementação de uma política pública educacional no município, principalmente, no que se refere à formação continuada de professores, problemática sobre a qual se concentra esta pesquisa.

Precisamos considerar no estudo em questão, os caminhos e descaminhos existentes entre as intenções e as ações propriamente ditas, revelando, de certa forma, o quanto essas relações foram e são complexas, contraditórias e ocorrem continuamente de forma dialética.

A realidade social e educacional da rede municipal de Ituiutaba apresenta singularidades na estrutura dos dois níveis de ensino, os anos iniciais e finais do ensino fundamental, onde o primeiro tem um professor regente para as disciplinas de uma mesma turma, e o segundo, tem professores específicos para cada disciplina em turmas diferentes. Isto ocasiona alguns impasses e desafios para a consecução do Projeto “Fios e Tramas: Teias do Saber”, entre eles, o tempo para estudo em serviço e o exercício da docência em várias escolas da rede, em dias e horários diversificados. Na tentativa de superar tais problemas a formação continuada do professor, recebe uma configuração diferenciada nos respectivos níveis de ensino.

Ao professor da Educação Infantil e aos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, as ações de formação continuada acontecem no horário de trabalho, considerando o nível de ensino e as necessidades específicas daquele universo de professores.

Para suprir a ausência desses professores na sala de aula no momento de formação continuada, o projeto viabiliza a contratação de outro grupo de professores⁴¹ para trabalhar com os alunos, desenvolvendo um trabalho lúdico e diversificado. Daí o nome do Projeto “Fios e Tramas: Teias do Saber.” Todos entrelaçados numa dinâmica permanente de estudo e formação. Entretanto, na formação continuada dos professores do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental a trama fica comprometida, não há possibilidade do mesmo movimento, devido aos fatores já comentados anteriormente.

Então, a partir dessa realidade e, com o intuito de favorecer também aos professores dos anos finais do Ensino Fundamental, o Projeto “Fios e Tramas: Teias do Saber” incentiva que essa formação aconteça no contra-turno, uma vez por mês no CEMAP, remunerado, destinando ao professor o valor de cinco aulas a mais no salário para a participação efetiva.

Portanto, as ações não são obrigatórias, não estão dentro da carga horária semanal, e acontecem fora do horário de trabalho, porém estão vinculadas à Avaliação de Desempenho⁴² do professor, que prevê pontuações, progressões e acréscimos no salário de acordo com certificação em cursos de no mínimo 40 horas.

De acordo com os documentos⁴³, no período de 2006/2008, as ações de formação continuada começam a ser desenvolvidas por meio de temas, previamente levantadas pelo diagnóstico feito nas escolas. Após esse diagnóstico se define a temática a ser estudada no ano subsequente com os professores dos anos finais do ensino fundamental, para todas as disciplinas e anos de escolaridade.

Os registros nos demonstram que é feito o levantamento da quantidade total de professores naquele ano na escola, e daqueles que se interessam em participar dos cursos de formação, bem como dos dias disponíveis para realizá-los. Cada temática com duração de 40 horas são distribuídas ao longo do ano em encontros mensais de 4h30min ou mais, para completar a carga horária anual.

⁴¹ Esse grupo de professores é denominado de “arte-educadores” e recebem mensalmente, no CEMAP, uma formação continuada com oficinas e estudos relacionados à importância do lúdico na prática educativa, dentre outros, como “Arte do pensar”, relacionados à filosofia para as crianças.

⁴² Decreto nº 5.911, de 17 de novembro de 2006. Estabelece as diretrizes básicas para a normatização do processo de avaliação do servidor. Anexo A.

⁴³ Os documentos foram: os ofícios, atas, cartas e fichas diagnósticas encaminhadas à direção das escolas e professores sobre os temas e horários da formação continuada., bem como fichas de avaliação dos cursos pelos cursistas.

Assim, constatamos que a equipe técnica do CEMAP oferece dois dias da semana, nos três períodos, matutino, vespertino e noturno, para o professor escolher o horário que melhor atenda à sua agenda.

É neste ponto que o presente estudo de caso se preocupa em compreender por que a participação tem sido efêmera, uma vez que os dados coletados nos arquivos e atas, com os registros dessas ações de formação continuada, bem como nos consolidados de frequência dos professores, mês a mês, revelam uma participação oscilante, mesmo sendo remunerada.

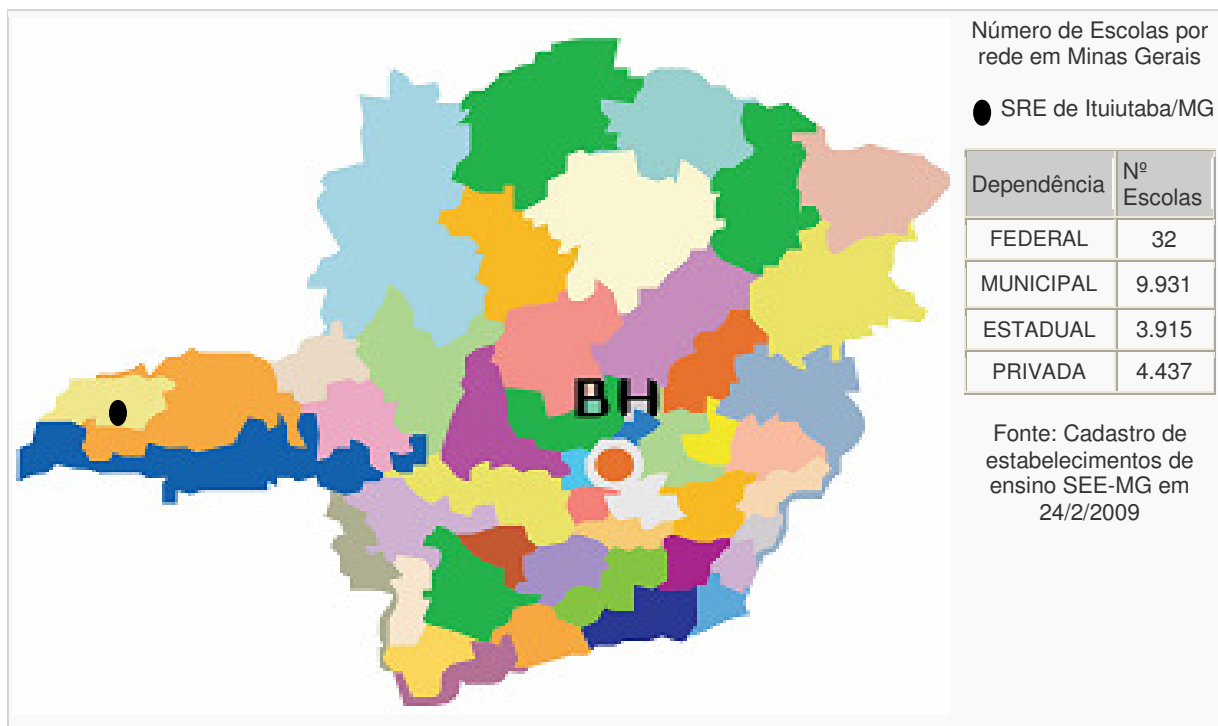
Apesar da existência de uma política de formação continuada de professores e com os respaldos garantidos por leis educacionais, o município ainda enfrenta dificuldades na consecução dessas ações, nas quais aparecem as resistências, queixas e anseios dos professores. A participação em tais ações de formação continuada apresenta um desafio a ser superado pela Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer, e pelos professores.

1.1 Caracterização das escolas e professores

A rede Pública Municipal de Ensino de Ituiutaba está localizada no estado de Minas Gerais, na Região do Triângulo Mineiro e pertence à Superintendência Regional de Ensino de Ituiutaba, portanto, está integrada ao Sistema de Ensino do Estado de Minas Gerais.

A política educacional do município, de acordo com o PMDE Lei nº 3.803 de junho de 2006, segue as seguintes diretrizes: formação profissional que assegure desenvolvimento do educador, domínio amplo de conhecimento e dos métodos pedagógicos que promovam a aprendizagem; manutenção e aperfeiçoamento do sistema de formação continuada; salário digno e competitivo, adequado ao nível de formação e desempenho profissional; participação no trabalho de equipe; parcerias com as agências formadoras em nível de curso superior, visando a oferta de habilitações específicas; oferta de cursos de atualização, seminários, fóruns de debate e preparação para a educação inclusiva; acesso às novas tecnologias de comunicação e de informação, para integrá-las à prática pedagógica; condições adequadas de trabalho aos profissionais; gestão democrática e admissão de professores com habilitação específica.

Os mapas que se seguem objetivam demonstrar o contexto social e geográfico onde as escolas relacionadas ao estudo de caso estão inseridas.



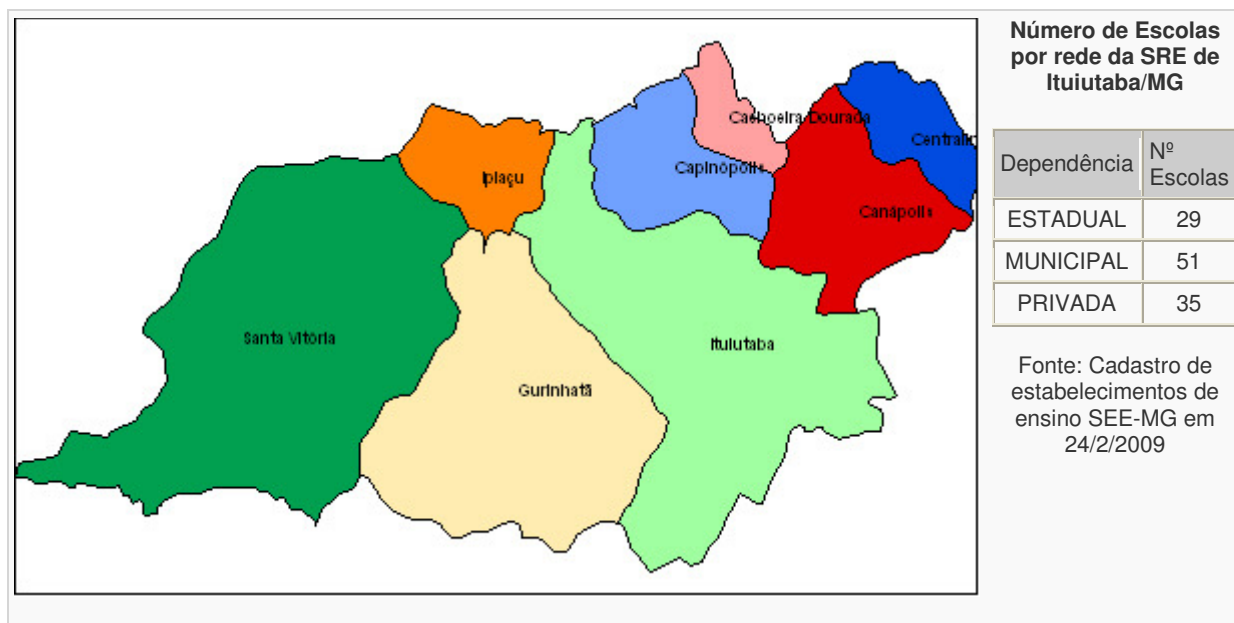
Atlas Web - Secretaria de Estado de Educação.
Desenvolvido por [SISTI](#)

Mapa 1 - A Superintendência Regional de Ensino de Ituiutaba/MG

Fonte: Cadastro de estabelecimento de ensino SEE- MG. 24/02/2009.

O ponto destacado no Mapa 1 refere-se à Superintendência Regional de Ensino de Ituiutaba em Minas Gerais. As escolas relacionadas ao estudo de caso estão entre as nove mil novecentas e trinta e uma escolas públicas municipais de todo o estado de Minas Gerais, cuja Superintendência Regional de Ensino é a SRE- Ituiutaba/MG.

A Superintendência Regional Educação de Ituiutaba encontra-se na região do Triângulo Mineiro..



Atlas Web - Secretaria de Estado de Educação.
Desenvolvido por [SISTTI](#)

Mapa 2 - Municípios da SRE de Ituiutaba/MG

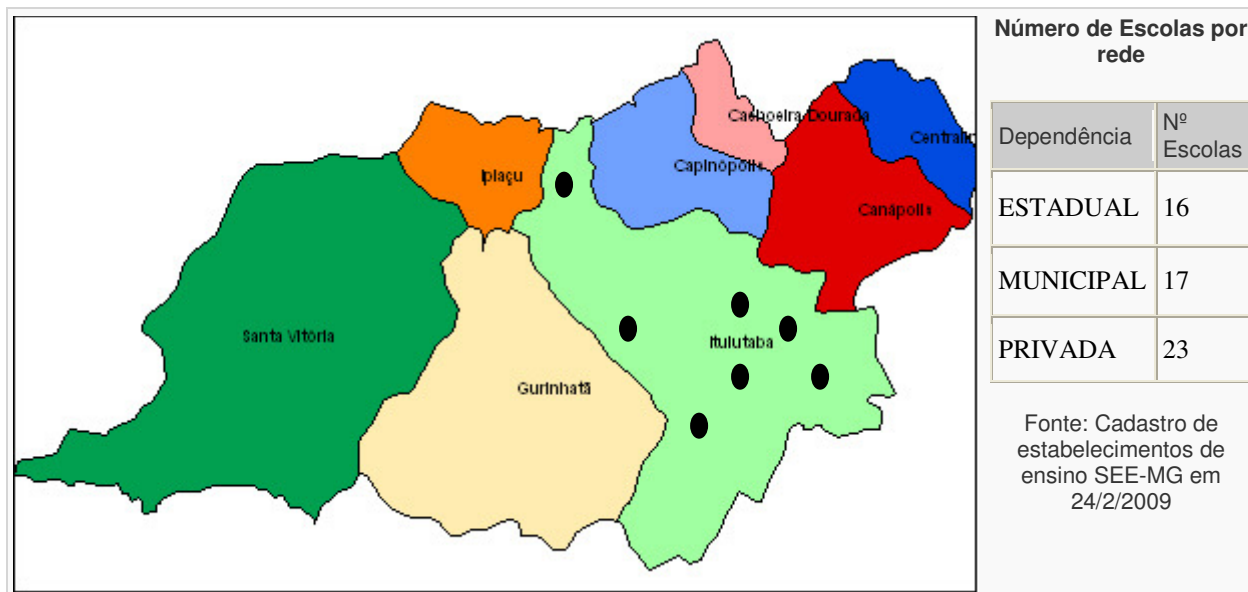
Fonte: Cadastro de estabelecimento de ensino SEE- MG. 24/02/2009.

Os 8 municípios que integram a SRE de Ituiutaba/MG são representados no Mapa 2, com 29 escolas estaduais, 51 municipais e 35 privadas, todas sob a jurisdição da SRE de Ituiutaba/MG.

Desse universo de 51 escolas municipais da SRE de Ituiutaba, apenas 17 são da rede municipal da cidade de Ituiutaba, e estão vinculadas à Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer (SMEEL).

Por conseguinte, é competência da Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer (SMEEL), zelar e se responsabilizar pela administração das escolas municipais da cidade de Ituiutaba.

Esses dados são disponibilizados pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE)



Atlas Web - Secretaria de Estado de Educação.
Desenvolvido por [SISTI](#)

Mapa 3 - O município de Ituiutaba e escolas

Fonte: Cadastro de estabelecimento de ensino SEE- MG. 24/02/2009.

Na rede pública municipal de Ituiutaba 17 escolas oferecem a educação básica: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Desse total de 17 escolas, 7 possuem os anos finais do Ensino Fundamental, e estão localizadas por pontos pretos no Mapa 3.

O universo relacionado nesta pesquisa compreende essas 7 escolas, da rede municipal, que oferecem os anos finais do ensino fundamental, com os seus respectivos professores. Três escolas estão localizadas na região rural, uma delas também com o Ensino Médio, e as outras quatro escolas estão localizadas na região urbana.

O critério para a escolha das escolas e dos sujeitos está relacionado à especificidade das ações de formação continuada que esse grupo de professores está inserido. Por isso, é que procuramos abordar a perspectiva dos sujeitos relacionados com essas ações, sendo pertinente ouvir tanto os professores que delas participam, quanto àqueles que não participam, para apreender de ambos, o significado social e o sentido pessoal dessas ações para a sua docência e como veem as suas necessidades formativas.

Assim o fazemos por acreditar que o fenômeno possa ser apreendido em sua complexidade se analisado sob diferentes pontos de vista, diferentes contextos de atuação do professor, zona urbana e zona rural, necessidades formativas dos professores, contexto cultural e social em que a escola pertence e da qual o professor faz parte.

Para a identificação dos sujeitos e das escolas envolvidos no estudo, tomamos os seguintes critérios para identificação:

- Escola 1; professor participante das ações de formação continuada como P.P.1 e professor não participante das ações de formação continuada como P.N.P.1;
- Escola 2, professor participante das ações de formação continuada como P.P.2 e professor não participante das ações de formação continuada como P.N.P. 2;
- Escola 3, professor participante das ações de formação continuada como P.P.3 e professor não participante das ações de formação continuada como P.N.P. 3;
- Escola 4, professor participante das ações de formação continuada como P.P.4 e professor não participante das ações de formação continuada como P.N.P. 4;
- Escola 5, professor participante das ações de formação continuada como P.P.5 e professor não participante das ações de formação continuada como P.N.P. 5;
- Escola 6, professor participante das ações de formação continuada como P.P.6 e professor não participante das ações de formação continuada como P.N.P. 6;
- Escola 7, professor participante das ações de formação continuada como P.P.7 e professor não participante das ações de formação continuada como P.N.P. 7;

Dessa forma, analisamos as sete escolas e estabelecemos um contato direto com dois professores de cada uma delas e de dos dois segmentos envolvidos na pesquisa, professores participantes e não participantes das ações de formação continuada. Num total de 14 professores. Para esta escolha analisamos as listas de frequência⁴⁴ dos professores nas temáticas de estudo dos três anos, para definir os sujeitos de cada segmento a ser entrevistado.

A escola 1 está localizada na zona urbana, possui um grande espaço físico, quadras de esporte, biblioteca, refeitório, banheiros, anfiteatro, sala de informática, várias salas de aula e funciona nos três períodos. A equipe gestora é composta por um diretor, três vice-diretores (matutino, vespertino e noturno), e sete supervisores pedagógicos (três no matutino, três no vespertino e um no noturno). Possui um quadro permanente de 53 professores nos anos finais do Ensino Fundamental.

A escola 2 está localizada na periferia da zona urbana, possui um espaço físico razoável com a demanda do alunado, banheiros, possui uma sala de informática e biblioteca

⁴⁴ As listas de frequência foram fornecidas pelo CEMAP bem como com a listagem do quadro permanente de professores de cada escola.

recém construídas, possui quadras de esporte e uma área pequena de circulação no pátio. A equipe gestora é composta por um diretor, três vice-diretores (matutino, vespertino e noturno), sete supervisores pedagógicos (três no matutino, três no vespertino e um no noturno) e um orientador educacional. A escola possui um quadro permanente de 25 professores nos anos finais do ensino fundamental.

A Escola 3 está localizada na zona urbana, possui um grande espaço físico para o desenvolvimento de toda a educação básica, inclusive creche, encontra-se numa área periférica da cidade e atende uma comunidade carente. Possui vários diretores: administrativo, social e pedagógico, além de seis supervisores pedagógicos, funciona em dois períodos matutinos e vespertinos, porém os anos finais do Ensino Fundamental só são oferecidos no período matutino. Possui uma quadra de esportes ampla, parque infantil na área da creche, banheiros, biblioteca e refeitório, além de amplas salas de aula. Tem um quadro permanente de 25 professores nos anos finais do Ensino Fundamental

A Escola 4 está localizada na zona urbana, num bairro periférico, possui uma rede física que foi se estendendo ao longo dos anos conforme demanda, portanto possui salas de tamanho médio, uma pequena biblioteca, não há espaço próprio para o refeitório, possui banheiros, uma pequena quadra de esporte e pátio razoável pelo número de alunos. Conta com um diretor, um vice-diretor e quatro supervisores pedagógicos. Possui um quadro permanente de 16 professores nos anos finais do ensino fundamental.

A Escola 5 está localizada na zona rural, possui uma grande quadra de esporte, um pequeno pátio, cozinha, biblioteca, pequenas sala de aula, horta e funciona nos períodos matutino, vespertino e noturno para atender as necessidades da região, que também recebem os alunos do ensino médio. Possui um diretor e dois supervisores pedagógicos um quadro permanente de 21 professores nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

A Escola 6 está localizada na zona rural, possui uma pequena biblioteca, pátio, cozinha, salas de aula de médio e pequeno porte, banheiros, uma horta, não tem quadra de esportes e as atividades físicas são realizadas ao ar livre. Tem um diretor e um supervisor pedagógico. Possui um quadro permanente de 10 professores nos anos finais do ensino fundamental. Há um diretor e um supervisor pedagógico.

A Escola 7 está localizada na zona rural, possui biblioteca pequena, pátio, banheiros, refeitório, salas de aula de médio porte, uma horta. Há um diretor e um supervisor

pedagógico, possui um quadro permanente de 8 professores nos anos finais do ensino fundamental.

Em todas estas escolas relacionadas à pesquisa, a equipe gestora tem autonomia para organizar o tempo espaço-escolar para as atividades, encontros e reuniões pedagógicas com os professores ao longo do ano, conforme sua realidade, além do período reservado pela Secretaria Municipal de Educação no calendário unificado da rede municipal para o planejamento anual. Entretanto, notamos que esses momentos são realizados dentro da escola esporadicamente, duas ou três vezes por ano, geralmente no início e fim de semestre. Não há um trabalho sistematizado e organizado para que isto se efetive.

De acordo com a Resolução nº 3/97 ainda em vigor, e com a Lei Complementar nº33 de dezembro de 1999, que dispõe sobre o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Municipal de Ituiutaba, na Seção III Art.11 parágrafo único e Art. 18, estão explícitos que os docentes deste nível de ensino (Professor 2) e do ensino médio (Professor 3) possuem uma carga horária semanal de trabalho de 25 horas, 20% destas, destinam-se à atividades de planejamento, pesquisa, produção coletiva, formação permanente, colaboração com a administração da unidade, participação em reuniões, eventos e outras atividades inerentes ao projeto pedagógico da escola. No entanto, tais normatizações são difíceis de efetivarem na cultura escolar.

A dificuldade para efetivar o cumprimento das horas semanais destinadas ao estudo coletivo, planejamento entre outros, encontra-se em dois fatores: condições objetivas e subjetivas. Entre as condições objetivas constatamos a existência de uma prática recorrente, permitida pelo próprio município⁴⁵, a possibilidade de requisitar mais aulas “facultativas”, o que acaba dificultando o cumprimento das horas de estudo.

Procuramos considerar as especificidades das escolas onde esses professores atuam como especialistas: ora são escolas pequenas, com apenas uma turma de alunos em cada ano de escolaridade, ora são maiores com demanda maior de alunos para toda a educação básica, enfim, tais especificidades contribuem que o docente exerça sua função em vários contextos escolares para completar o cargo que possui, sem falar nos casos em que ocorrem contratações temporárias, a fim de suprir vagas de professores especialistas nesse nível de ensino.

⁴⁵ Lei complementar nº 38/1998, que dispõe sobre normas para o magistério municipal.

Isto dificulta os momentos de encontros entre esses profissionais na e da mesma escola, pois às vezes precisam estar em um contextos diferentes, acarretando certo distanciamento do universo escolar, dos colegas, pois os horários que lecionam e os destinados ao planejamento semanal não coincidem, ou seja, aquele sentimento de pertença, se parece a uma linha frágil, que pode ser rompido a qualquer momento.

Nas escolas maiores, às vezes, até é possível concentrar as aulas dos professores em um único ambiente de trabalho, mas devido ao número de aulas se diferenciarem em cada conteúdo curricular, há aquelas disciplinas com carga horária bem menor que as demais, como é o caso de língua estrangeira, educação física, artes, história e geografia. Assim, fica um pouco difícil ter momentos de estudos coletivos, na escola, com todos os professores no mesmo dia

Além das condições institucionais existem também as condições econômicas: baixa condição salarial; dupla ou até mesmo tripla jornada de trabalho, professor que leciona em outros órgãos estaduais ou particulares, sem dúvida alguma, são agravantes dessa situação. Desse modo, fica um tanto quanto complicado para cada unidade escolar cumprir o tempo semanal de estudos, planejamento e reuniões com todos os professores deste nível de ensino.

Tais enfrentamentos ocorrem com frequência nesse nível de ensino, pois o docente precisa garantir a sua sobrevivência e ter um padrão mínimo de cultura e lazer.

A partir dessas condições objetivas, do contexto cultural, político e social, são estruturadas as condições subjetivas e verificamos como “as nossas subjetividades são formadas pelas forças culturais “[...] assim como elas constroem limites e possibilidades em nossas várias relações.” (KINCHELOE, 1993, p.22). Compreender a problemática formação continuada dos professores fora dessas relações é ter uma visão limitada da realidade e de como se processa a formação da consciência dos homens. Para não cair em tais equívocos, apoiamo-nos numa concepção teórica fundada no materialismo dialético, como Triviños (1987) salienta:

Resumidamente podemos dizer que o materialismo dialético reconhece como essência do mundo a matéria que, de acordo com as leis do movimento, se transforma, que a matéria é anterior à consciência e que a realidade objetiva e suas leis são cognoscíveis. (TRIVIÑOS, 1987, p. 23.).

Nesse sentido, baseamo-nos no critério da prática social como requisito para o conhecimento dessa trama tão complexa, para, a partir dela, engendrar novas relações,

situações e quem sabe, os caminhos possíveis para o desenvolvimento pessoal e profissional docente que faça *sentido* em sua vida, em sua prática educativa.

Portanto, nesse movimento, de idas e vindas, de contentamento e estranhamento podemos no espaço cotidiano, perceber os limites e as possibilidades de ação, como afirmou Certeau (1994) com a *métis* (astúcia) e *kairós* (ocasião) poder configurar o espaço da invenção. Na leitura desse mundo podemos então, observar os silêncios dos discursos, e desta linguagem aproveitar para transformar realidades.

No intuito de perceber os vários fatores dessa trama e os movimentos que se sucedem durante o período em que analisamos as ações de formação continuada, realizadas no CEMAP, procuramos registrar a participação ou não dos professores nesses momentos, bem como os temas de estudo a eles relacionados. Vejamos os dados das tabelas:

Tabela 1 - Escolas, número de professores participantes e número de ações de formação continuada no CEMAP em 2006

	Escola1	Escola2	Escola3	Escola4	Escola5	Escola6	Escola7	TOTAL
6 ações	10	6	3	1	5	1	2	28
5 ações	5	1	8	-	-	3	-	17
4 ações	6	1	2	3	2	-	2	16
3 ações	6	-	-	-	1	1	3	11
2 ações	9	-	3	3	3	-	1	19
1 ação	5	2	3	3	-	1	1	15
nenhuma ação	8	7	-	1	-	1	-	17
Total de profs. inscritos nas ações	49	17	19	11	11	7	8	122
<i>TOTAL de profs. das escolas.</i>	53	25	25	16	21	10	8	158

Fonte: Tabela construída a partir dos dados coletados em listas de presença e consolidado de frequência do Projeto Fios e Tramas: Teias do Saber, no ano de 2006.

Na Tabela1 podemos observar a participação dos docentes nas ações de formação continuada propostas no ano de 2006, com a temática: “Interdisciplinaridade”. As ações com esse tema iniciam no final do primeiro semestre letivo, devido à mudança política de governo

municipal e às novas adequações do momento, inclusive ao Plano Decenal Municipal de Educação já comentado.

Por isso, os seis encontros de formação tem carga horária maior para completar 40h. Inicialmente percebemos um interesse por parte dos docentes no desenvolvimento dessa primeira temática, porém ao longo dos estudos este diminui.

Tabela 2 - Escolas, número de professores participantes e número de ações de formação continuada no CEMAP em 2007

	Escola1	Escola2	Escola3	Escola4	Escola5	Escola6	Escola7	TOTAL
9 ações	10	6	7	3	3	3	2	34
8 ações	6	3	3	-	4	2	-	18
6 ações	6	1	1	1	1	-	3	13
5 ações	4	1	-	-	2	-	-	7
3 ações	2	-	1	1	-	-	1	5
2 ações	2	3	1	1	-	-	-	7
nenhuma ação	9	3	9	3	-	1	2	27
Total de profs. inscritos nas ações	39	17	22	9	10	6	8	111
TOTAL de profs. das escolas.	53	25	25	16	21	10	8	158

Fonte: Tabela construída a partir dos dados coletados em listas de presença e consolidado de frequência do Projeto Fios e Tramas: Teias do Saber, no ano de 2007.

Na Tabela 2 verificamos dados referentes à participação dos professores em 2007. Neste ano as ações de formação perfazem o período de nove meses, com a temática: “Pedagogia de Projetos”, sendo esta a mais criticada pelos docentes, tanto em relação ao conteúdo quanto em relação à metodologia desenvolvida.

Os depoimentos dos docentes quanto ao conteúdo desse tema geral é considerado como experiência pouco produtiva para o trabalho efetivo com os alunos, com discussões muito abstratas, direcionadas para história da educação e períodos da educação brasileira, havendo poucos trabalhos com projetos nas escolas.

As ações não são vistas pelos docentes como momentos de discussão entre colegas sobre trabalhos com projetos, e sim em aulas, em sua maioria, aulas expositivas, onde os mesmos dizem assumir comportamento totalmente passivo.

De certo modo, alguns professores relatam sentir certo desconforto quanto ao comportamento passivo que assumem nesses momentos de estudo, pois pouco se posicionam ou emitem suas dúvidas quanto à maneira de desenvolverem projetos nas escolas.

Tabela 3 - Escolas, número de professores participantes e número de ações de formação continuada no CEMAP em 2008

	Escola1	Escola2	Escola3	Escola4	Escola5	Escola6	Escola7	TOTAL
9 ações	7	5	-	-	4	1	2	21
8 ações	9	4	3	5	3	1	1	26
6 ações	3	1	2	-	2	4	-	12
5 ações	8	7	1	-	2	1	-	19
3 ações	2	-	10	6	-	1	2	21
2 ações	12	7	3	1	-	-	1	24
nenhuma ação	2	-	4	1	2	1	1	11
Total de profs. inscritos nas ações	43	24	23	13	13	9	7	134
<i>TOTAL de profs. das escolas.</i>	53	25	25	16	21	10	8	158

Fonte: Tabela construída a partir dos dados coletados em listas de presença e consolidado de frequência do Projeto Fios e Tramas: Teias do Saber, no ano de 2008.

A Tabela 3 apresenta a participação dos professores nas ações propostas no ano de 2008. A temática abordada no ano de 2008: “Técnicas de Ensino”, desenvolvida em nove encontros, um a cada mês, nos quais a metodologia recebe poucas críticas, porém a falta de esclarecimento prévio do conteúdo programático, por parte da SMEEL e da escola, é apontado por alguns sujeitos entrevistados. Os professores, muitas vezes, dizem ser esta uma das razões de sua não participação

Os comentários sobre o desenvolvimento da temática “Técnicas de Ensino” são mais positivos por parte dos docentes, consideram conteúdos mais dinâmicos e próximos do

universo escolar, pois eles relatam que durante os encontros são pontuadas formas e técnicas para trabalhar os conteúdos na sala de aula, de forma mais prazerosa para o aluno..

Contudo, em alguns casos, quando são indagados sobre suas necessidades formativas, ou sobre o que precisam para superarem suas dificuldades, têm dificuldades de se posicionarem na primeira pessoa, quase sempre, se referindo, com “a gente”; “nós” ou na impessoalidade, “os professores”.

Como a oferta de cursos não pode ser menor do que aquela exigida pela própria rede municipal na avaliação de desempenho, a SMEEL procura ofertar cursos com carga horária de no mínimo 40 horas, embora nos outros níveis de ensino da educação básica essa carga horária, às vezes se excede.

Conforme esses registros e, também, tendo em vista que a formação continuada faz parte da avaliação de desempenho do servidor municipal, contabilizamos o número de docentes com aproveitamento total (40 horas) que corresponde participação em todas as ações e parcial (21 a 39 h) que corresponde a participação igual e/ou acima de 6 ações.de formação.

Analisamos que a ficha de avaliação de desempenho ⁴⁶ apresenta o critério II “Permanente Investimento na Formação Acadêmica” ⁴⁷ -⁴⁸ com seus subitens: 2.1 “Participa do programa de Formação Continuada em serviço”; 2.2 “Participa das atividades de estudos (Formação continuada). Tais itens são avaliados de acordo com a carga horária frequentada. Para participação total nos cursos (17 a 20 pontos) e participação parcial (1 a 16 pontos) estas informações se encontram no ANEXO B e ANEXO C.

Notamos que o foco da avaliação está na certificação, uma vez que este critério é avaliado de acordo com a carga horária (presença nos cursos) e corresponde a 40% da pontuação total da avaliação de desempenho, enquanto que o critério I “Envolvimento, Participação e Compromisso com o Projeto Político Pedagógico da Escola”; e o critério III “Desenvolvimento do trabalho e efetivo envolvimento com o desempenho escolar dos alunos, em termos de formação e aprendizagem” apresenta apenas 30% da pontuação (ANEXO B e ANEXO C).

⁴⁶ Ficha de avaliação de desempenho- (P2 – P3) Anexo B

⁴⁷ Ficha de avaliação de desempenho- A (P2 – P3) Anexo C

⁴⁸ Ficha de avaliação de desempenho- B (P2 – P3) Anexo D

Há a supervalorização no investimento acadêmico com horas frequentadas em cursos, e mesmo assim o envolvimento dos docentes nas ações de formação continuada não é significativo.

Em 2006 com a temática “Interdisciplinaridade” do total de 158 professores da rede municipal, 122 docentes se inscrevem nas ações de formação continuada realizadas no CEMAP (77,21%). Entretanto, dos 122 docentes inscritos, 28 concluem totalmente (22,95%); 33 docentes parcialmente (27,04%); 62 não concluem ou desistem (50,81 %).

No ano de 2007, com a temática “Pedagogia de Projetos” há 111 inscritos (70,25%) do total de 158 docentes. Porém, entre os que se interessam pelas ações 34 conseguem concluir totalmente (30,63%); 31 docentes concluem de forma parcial (27,92%); e 46 docentes não chegam ao final dos cursos (41,44%).

No ano de 2008, com a temática “Técnicas de ensino” apesar de apresentar um número maior de professores interessados pela temática 134 (84,81%) dos 158 docentes, somente 21 concluem totalmente (15,67%); 38 de forma parcial (28,35%); e 75 docentes não fazem ou não concluem (55,97%).

Percebemos que a resistência e as queixas tanto em relação à forma (metodologia) quanto à temática (conteúdo) são recorrentes nas falas dos sujeitos, e os dados de frequência confirmam o não envolvimento dos docentes nas ações.

Notamos que no final de 2007 o curso “Pedagogia de Projetos” recebe fortes críticas dos docentes, em relação ao tema da formação não ser específico e tampouco relacionado à área que lecionam, já que trabalham como professores especialistas. Essas informações estão tanto nas entrevistas realizadas com os 14 professores (dois segmentos: P.P e P.N.)⁴⁹, quanto nos documentos⁵⁰ fornecidos pelo CEMAP.

Por isso, o interesse dos docentes no momento da inscrição do curso de 2008 “Técnicas de Ensino” se apresenta maior, uma vez que os mesmos solicitam tal temática, mas em contrapartida, no decorrer do ano a desistência também aumenta.

Fato que nos remete à questão das condições (operações) e do objeto da ação (conteúdo) presentes na teoria da Atividade ser importante para a formação continuada do professor e como esta precisa estar relacionada às necessidades da sua prática educativa. Este

⁴⁹ P.P. professor participante; P.N.P. professor não participante.

⁵⁰ Nas avaliações diagnósticas nas escolas (levantamento de expectativas) e nas avaliações do final de curso feitas com os professores no CEMAP.

referencial teórico-metodológico pode auxiliar repensar as ações de formação continuada, para que o significado e sentido possam ser coincidentes nesse processo.

Observamos durante as visitas realizadas *in loco*, o desinteresse e comentários [...] *cursos de pouca aplicabilidade na sala de aula [...]* ⁵¹ criticam a forma e os temas desenvolvidos nas ações de formação continuada, os docentes não veem muita necessidade de tais momentos. [...] *aquela aula estática que a gente fica assim só olhando e ele lá... falando... sentado o tempo inteiro... e lendo..., a gente assim...(cruzou os braços) os temas nem um pouco interessantes pra nós* ⁵², e afirmam não terem tempo de participarem de cursos desenvolvidos dessa forma.

Tais posturas e comportamentos verificamos também, nas observações informais, realizadas durante os encontros de formação continuada. Alguns levam outras atividades inerentes à docência para executarem durante àquelas horas destinadas ao estudo como: correção de provas, trabalhos, ou se envolvem pouco com as discussões do grupo. Além de constatar que a equipe gestora não se envolve muito com a formação continuada destinada aos docentes dos anos finais do ensino fundamental.

Diante destes registros e dos dados coletados, de uma forma geral, as ações de formação continuada, na perspectiva dos sujeitos da ação, ainda não estão atendendo aos seus anseios, na maioria dos casos há resistências e críticas tanto ao conteúdo quanto à metodologia.

Mediante esse quadro contextual, buscamos, à luz do aporte teórico de Leontiev, apreender os motivos e necessidades dos sujeitos para compreender essa situação, considerando o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

⁵¹ Posicionamento de um dos sujeitos entrevistados.

⁵² Fala de uma das professoras participantes da pesquisa e das ações de formação no CEMAP.

2 CONDIÇÕES, MOTIVOS E NECESSIDADES FORMATIVAS: a compreensão dos professores e os sentimentos gerados

A educação pode ser definida como a influência e a intervenção planejadas, adequadas ao objetivo, premeditadas, conscientes, nos processos de crescimento natural do organismo. Por isso, só terá caráter educativo o estabelecimento de novas reações que, em alguma medida, intervenham nos processos de crescimento e os oriente (VYGOTSKY, 2003, p. 82).

Partimos desta epígrafe para evidenciar as premissas básicas da perspectiva histórico-cultural da *Teoria da Atividade*, e como elas nos ajudam a cardar os fios, as diferentes tramas e singulares urdiduras que compõem essa tecitura. Necessitamos buscar os parâmetros que orientam a atividade docente, descobrindo os motivos que os impelem a participar ou não da formação continuada, levando em consideração as condições tanto objetivas, quanto subjetivas de seu tempo histórico.

Assim como Leontiev (1983), entendemos que o desenvolvimento dos processos psíquicos superiores tem sua origem nas relações sociais do homem, em seu contexto social e cultural, mediante sua atividade produtiva. “O homem mediatiza, regula, e controla esse processo pela sua actividade” (LEONTIEV, 1978, p.173); pelo seu trabalho o homem se humaniza. Não se trata de uma reprodução, de uma cópia do que já foi elaborado ou construído pela humanidade. A apropriação refere-se ao esforço do homem em usufruir, reelaborar, reconfigurar tais saberes para que, tornando-os seus, faça uso deles, possa dar-lhes significado e sentido. Nisso reside o desenvolvimento ontogênico humano, um ser que se apropria, transforma e transmite a prática sócio-histórica da humanidade, podendo também transformar a si mesmo.

Acreditamos nessas premissas e consideramos que a formação continuada dos professores pode contribuir com o processo de apropriação das práticas sócio-históricas da humanidade e do exercício da docência, acumuladas ao longo do tempo. Podendo, ao mesmo tempo, se constituir num esforço para a transformação e construção de novas alternativas para a prática educativa, que possam atender às necessidades do contexto sócio-histórico e do processo ensino-aprendizagem, que bem sabemos, não permanece o mesmo nos diferentes tempos e contextos.

Como esse processo de apropriação não é realizado de forma solitária, mas mediatizado pelas relações humanas e pelo mundo circundante, só podemos compreendê-lo

mediante a própria *atividade*, ou seja, na formação continuada, nas *ações, operações*, nas *condições objetivas e subjetivas* existentes nessa prática.

Conforme destacamos anteriormente, (LEONTIEV, 1978b, p.6) ⁵³ a *atividade* “[...] é um processo que é iniciado e dirigido por um motivo - aquele no qual uma ou outra necessidade é objetivada [...]” só se constitui como tal, quando a *necessidade* se encontra no *objeto*, tornando-se seu *motivo* real.

Isto significa dizer que a *atividade* possui um *motivo* que a impulsiona e este *motivo* tem origem na *necessidade* do sujeito, mas o sujeito só encontra a satisfação no *objeto*, quando se objetiva nele, ou seja, quando o conteúdo da ação corresponde à sua necessidade, torna-se assim o seu *motivo*. Para isso, as *ações e operações* o ajudarão na satisfação dessa *necessidade*.

As *ações* são compreendidas como o objetivo do *objeto* e apresentam o aspecto intencional, o que se pretende fazer para atingir o objetivo, a fim de satisfazer determinada *necessidade*, que, de acordo com Asbahr (2005), “As *ações* dependerão das condições concretas de vida do indivíduo, e são engendradas historicamente” (ASBAHR, 2005, p. 110).

Entretanto, isto não aparece previamente claro para eles, antes que, do objeto façam uma aproximação. Pelas falas dos **professores participantes**, notamos que só podem entendê-lo como tal, mediante a sua inserção nas *ações e operações*, que tanto podem ajudá-los a sentir o *objeto* como satisfatório ou não às suas *necessidades*.

Ao compreendermos os *motivos* dos **professores participantes** procuramos verificar se há a relação destes *motivos*, com as suas *necessidades* e com o *objeto*.

[...] O motivo que me leva a participar é poder fazer aquilo que vai me acrescentar alguma coisa e que vou poder enriquecer as minhas aulas com meus alunos. [...] P.P.1

[...] Eu busco nestes cursos aulas práticas, trocas de experiências, que vão me enriquecer na sala de aula. [...] P.P.1

[...] O primeiro motivo é a vontade de estar me atualizando, no sentido de melhorar a prática. É uma vontade e angústia de melhorar meu trabalho como educadora, então, estou buscando na formação continuada aprender mais com os outros, nas trocas de experiências, no sentido de estar sempre

⁵³ A citação faz parte da tradução capítulo 5, versão on-line, da primeira edição de *Activity, Consciousness, and Personality* de Alexei N. Leontiev, 1978, feita por Maria Silvia Cintra Martins, 2000. Fonte: The Marxists Internet Archive. Disponível: http://www.marxists.org/portugues/leontiev/1978/activ_person/cap05htm. Acesso em: 18/04/2009.

melhorando a mim mesmo para poder contribuir na formação dos meus educandos, ajudando-os enquanto cidadãos [...] P.P.3

Entendemos que o *objeto*, a formação continuada, é percebido por estes professores como possibilidade de satisfação de suas *necessidades* formativas, mas pode se diferenciar nas *ações e operações* que esperam ser realizadas naquele espaço formativo, podendo ou não a *necessidade* ser objetivada nele, caso o seja, torna-se, o *motivo*, desencadeador da *atividade* e formador de *sentido*.

Dessa forma, os *motivos* expressos pelos **professores participantes**, “buscar atividades práticas na formação continuada para enriquecer as aulas dos alunos”, estão partindo de *necessidades* vindas de condições objetivas (sociais, culturais, institucionais) e também de condições subjetivas (concepção de educação, de formação, de mundo), elaboradas, construídas e internalizadas historicamente, nas relações estabelecidas pelos docentes, entre si mesmos e o mundo. O que nos faz reafirmar o pensamento de Marx (1980) sobre a formação da consciência e a nossa prática social no mundo.

A maneira pela qual os indivíduos manifestam sua vida reflete exatamente o que são. O que eles são coincide, portanto, com sua produção, tanto com o que produzem quanto com a maneira pela qual produzem. O que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais de sua produção (MARX, 1980, p.46 *apud* PIMENTA 1999, p.77).

Assim entendemos que o fato dos **professores participantes** “priorizarem” (no objeto) *ações e operações* específicas que contribuam para atingir este objetivo, demonstra que tais necessidades são criadas e desenvolvidas durante o processo educativo dos sujeitos e das relações sociais estabelecidas por estes, nos diferentes contextos, inclusive nos de formação continuada.

Como salientam Longarezi e Silva (2008, p.4053) “isso faz parte de um universo teórico, ideológico e político que vem se consolidando historicamente”. É um *motivo* que precisa ser compreendido e não recriminado nos espaços formativos, uma vez que, a visão dicotomizada entre teoria e prática é apropriada e engendrada historicamente pelos docentes em sua formação inicial, e às vezes, continua ser gestada em muitas propostas de formação continuada.

Tornando-se desta forma, de acordo com Basso (1994) e Asbahr (2005), as condições subjetivas advindas da “formação teórica e acadêmica do professor, que vem se apresentando insuficiente, pautada num ensino “bacharelesco e enciclopédico”” ser uma das

causas desta visão de ensino e concepção de formação técnica, expressas em suas falas e práticas educativas. (BASSO,1994, p.72 *apud* ASBAHR, 2005, p. 115).

[...] Primeiramente foi uma inquietação mesmo dentro da minha prática como professora do 6º ao 9º ano, conteúdo de matemática, então eu vi que tinha um descompasso muito grande entre o que se aprende na Universidade e o que realmente é a prática da sala de aula. P.P.3.

[...] Nem sempre a gente teve isso na nossa formação, eu mesma não tive. Era tudo decorado. Então essa forma de estudo, de orientação, de treinamento com tipo de exercícios pra que meu aluno adquira esta ou aquela capacidade, nós não temos. O professor não teve essa habilidade desenvolvida e acha fácil falar eu não sei fazer. Ele não quer ir atrás e não vai. [...]P.P.4

São notórias tais evidências na realidade educacional brasileira, verifica-se na recente pesquisa realizada por Bernadete Gatti (2009)⁵⁴, na qual ela conclui que os cursos de formação de professores estão pautados exaustivamente em disciplinas teóricas e não na formação prática.

[...] porém o ano passado foi falado tanto de projeto, mas a parte prática que a gente queria, não teve.P.P.5

[...] e eu me vejo assim com necessidade de sempre estar em contato com cabeças, pessoas que possam passar algo mais pra gente, porque minha ação na sala de aula precisa acontecer. Eu sou além de professora, uma educadora, e quanto mais eu puder aprender pra passar pro meu aluno, quanto mais eu busco. P.P.6

Conforme salienta Contreras Domingo (2002, p.102) o docente “na perspectiva do técnico desconsidera a importância da qualidade moral e educativa da ação, ao reduzir seu valor ao instrumental”. Este fato não é exclusivamente um problema do profissional, mas uma condição de todo o processo de apropriação vivido pelo docente em sua formação, que de uma forma ou de outra, externaliza-se em sua prática.

[...] Num outro dia desses de estudo de formação, havia professores com postura não condizente com o seu papel. Como que ele vai cobrar do aluno um respeito ou coisa parecida, sendo que ele também não tem uma postura adequada?! Parece que a pessoa está ali só pra cumprir tabela, ou uma obrigação e pronto acabou. P.P.2

⁵⁴ A pesquisa constatou que as disciplinas destinadas à formação profissional específica do professor ocupam apenas 30% da grade curricular dos cursos, enquanto as voltadas para a formação genérica respondem por 40%. Os conteúdos de disciplinas a serem ensinadas na educação básica (como Português, Ciências, História etc) também são transmitidos de maneira superficial no interior de disciplinas de práticas e metodologias de ensino. Ver detalhes In: Revista Brasileira de formação de professores-RBFP – vol. 1, n.1, p.90-102, Maio/2009.

Podemos dizer então que as necessidades são historicamente criadas. Por conseguinte, o contexto da formação continuada, segundo Gimeno Sacristán (1999), pode instigar distintos comportamentos nos professores.

Podemos perceber quando o docente diz: [...] *Agora a grande maioria vai aos cursos pra não ter a falta e poder receber o adicional, o impressionante é isso [...]*P.P.4, vemos que o motivo de sua ação não está no conteúdo da formação, mas em outro estímulo fora da ação que executa.

E mais adiante diz [...] *e tem aqueles que vão pra não ser chamada atenção, mas tem que fazer, então vai, porém, ele não gosta de ir. É muito triste isso, não é?* P.P.4

Nas duas situações relatadas não vemos o *motivo* relacionado como a finalidade da formação continuada, não se objetiva nele, portanto, assim como se manifesta, não se constitui uma *atividade*, e sim uma *ação*. A *ação* em si, não encontra nenhuma relação com o significado do *objeto*. Ao passo que, se articuladas a outras *ações* poderiam fazê-los encontrar a objetivação no *objeto*, deste modo, as *ações* poderiam ter algum *sentido*.

No sentido das discussões aqui empreendidas, notamos que a atividade educativa exercida nestas escolas, a forma como definem o seu tempo-espço, como enfrentam os problemas dos alunos, de indisciplina e desmotivação nos estudos, desencadeia nos docentes diferentes *necessidades*. A satisfação destas dependerá das condições em que as *ações* e *operações* serão realizadas por eles, no contexto escolar e nas demais relações desse ambiente formativo. Identificamos estas situações bem explícitas nas falas de dois **professores participantes** P.P.6 e P.P.7, que se seguem:

*[...] Então as condições que me fizeram participar foram dessas necessidades do contexto que vivo, de querer ser pro meu aluno uma professora melhor a cada dia [...]*P.P.6

*[...] As condições são essencialmente profissionais, considerando o material que adquirimos nos cursos e o quanto eles são úteis para a nossa sala de aula, trabalhamos as técnicas, os procedimentos diferenciados. [...]*P.P.7.

Notamos que tanto as condições subjetivas quanto as objetivas são engendradas por situações concretas, sociais e culturais, é por meio de sua *atividade*, da sua atuação com alunos que as necessidades surgem, fazendo-o buscar meios, formas (*ações* e *operações*) a fim de saná-las.

Isto nos remete considerar que a *estrutura da atividade* é a mesma nos dois casos, reforçando os pressupostos de Leontiev (1978) são as condições históricas concretas os

fatores determinantes para os *motivos*, e delas dependerão as *ações e operações* escolhidas pelos docentes, a fim de que a *necessidade* seja objetivada no *objeto*, isto é, que faça *sentido* para o docente.

Contudo, mesmo fazendo parte do grupo de **professores participantes** pudemos encontrar outros *motivos*, também de *necessidades* vindas da prática educativa e do contexto, mas que, no entanto, não são objetivados no *objeto*, na formação continuada, pois a satisfação da *necessidade* não é encontrada no conteúdo do *objeto*, ou seja, não depende dele. Para Leontiev (1978b) são chamados de *motivos-estímulos*.

[...] Inicialmente um dos motivos foi certa cobrança que eu recebi vindo da própria Secretaria da Educação, de que essa participação acabaria interferindo no meu processo de avaliação de desempenho. Então esse foi o motivo principal, para ser sincera e franca com você. [...] Então, primeiro foi cobrança e depois foi essa vontade pessoal de melhorar o meu trabalho. P.P.2

[...] francamente, foi porque a gente tinha um certificado para avaliação. Por que na verdade os temas oferecidos, a mim não interessava. P.P.4

[...] Os motivos que me levaram a participar foram a questão da progressão através dos cursos oferecidos, e ver se vinha ao encontro do que eu queria.[...]Primeiro porque foi oferecido e é uma oportunidade, eu resolvi participar. P.P.5.

Sabemos que na sociedade capitalista e de classes está presente a divisão social do trabalho e que a nossa sobrevivência depende certamente das condições materiais, isto é fato. O próprio trabalho docente é motivado socialmente, enquanto função humanizadora do homem, mas ao mesmo tempo é dirigido por recompensas materiais. Nesse sentido, há dois tipos de motivos: os *motivos formadores de sentido* e os *motivos –estímulos*. De acordo com Leontiev (1978b, p.15) “embora coexistam, é como se esses dois motivos, ocupassem planos diferentes”

No caso dos *motivos-estímulos*, os fatores de estimulação podem ser positivos ou negativos, como é o caso da avaliação de desempenho do município, da forma como está elaborada supervaloriza as horas e certificados de cursos em detrimento do desenvolvimento e desempenho na prática educativa. O que é avaliado com maior ênfase durante o período em que as ações de formação são desenvolvidas, não é o desempenho e sim a “presença”, as horas de cursos no CEMAP ou fora dele, ou seja, o quanto “investe” em si mesmo.

A ênfase dada à presença mensal nos cursos para poder receber o adicional, que no caso pode funcionar como *motivo formador de sentido*, quando a *necessidade* consegue ser objetivada no *objeto*, mas que, entretanto, nas condições em que acontecem, se efetiva mais como *motivo-estímulo*, pois o sujeito não consegue, na maioria das vezes, satisfazer a necessidade da prática educativa, assim o *motivo* passa a ser outro, provocando uma perda de sentido da própria *ação* de formação continuada.

Esta supervalorização pode gerar nos professores certas reações emocionais, afetivas e lhes trazer estranhamento à sua função docente, frustrações e desânimos. Enfim, pode produzir efeito contrário.

Nessas condições os *motivos* que levam os docentes à formação continuada, existem “somente como uma função da atividade estimuladora [...] tornando-a “dinâmica”, mas a recompensa material, enquanto motivo passa a se privar de sua principal função, a função da formação de sentido” (LEONTIEV, 1978b, p. 15).

Isto ocorre porque diante das *ações* de formação continuada que esses docentes estão inseridos, temas gerais que não estão diretamente relacionados à sua formação e a sua atividade educativa, assuntos teóricos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem, que para eles não são suficientes para lhes ajudar, pois não estão articulados com os dilemas da sala de aula, e acabam contribuindo com a cisão entre *significado* e *sentido*.

Os *motivos-estímulos* sobrepõem-se aos *motivos formadores de sentido*. “As significações e sentidos, não apenas deixam de ser coincidentes, como se tornam contraditórios” (ASBAHR, 2005, p.112). Isso ocorre pelo fato de que durante os cursos os docentes realizam *ações* que não correspondem à sua *necessidade* e ao conteúdo do *objeto*, ao *significado social* da formação continuada.

Na perspectiva dos **professores não participantes** das ações de formação continuada os seus *motivos* também estão relacionados às condições objetivas, falta de tempo, jornada dupla ou tripla, devido à precarização do trabalho docente, e outros interesses.

[...] *Eu não podia abrir mão do meu cargo do Estado pra eu fazer a formação continuada do município [...] P.N.P.2*

[...] *mas foi mesmo a sobrecarga de trabalho, a gente fica até irritada por ter mais uma coisa pra fazer [...] P.N.P.3*

[...] *Por que eu também tinha que escolher entre o nosso grupo de estudo e a formação continuada no CEMAP, uma coisa ou outra [...] P.N.P.1*

[...] Os horários, como eu não trabalho só na rede municipal, não tenho tempo suficiente pra participar do curso [...] P.N.P. 5

[...] A falta de tempo também pesou muito, porque não dá pra ficar em um só trabalho, a renda não dá e aí tem que partir para um terceiro trabalho [...] P.N.P.6

[...] Bom, as condições que me fizeram não participar foram a falta de tempo e o horário, veja bem, dou aulas em duas escolas e às vezes o horário extra-turno da formação continuada toma meu tempo porque não acho justo deixar de fazer algum coisa particular pra ir lá na formação e ver o que de certa forma já vi ou fiz nos meus estudos.[...] P.N.P. 7

Todos esses fatores são considerados por eles como prioritários, uma vez que não conseguem perceber o *significado* da formação para sua prática social educativa. As condições vivenciadas suscitam *necessidades* que são supridas com as *ações e operações* realizadas por quem participa deste espaço formativo, que de certa forma, são por estes mesmos disseminadas no coletivo da escola.. Somadas a outras condições, já comentadas, o que notamos é uma parcela significativa de docente decidindo não participar das ações de formação continuada.

[...] assuntos que não são relacionados às minhas necessidades da sala de aula; pouca novidade em relação ao que já possuo de conhecimento. Para mim é necessário mais profundidade nos temas e contextualizados à realidade da sala de aula. [...]P.N.P.4

[...] eles não informam realmente do assunto abordado se seria o curso interessante ou não [...] P.N.P. 5

[...] E esse foi o motivo de não dar continuidade nesses encontros, eu até cheguei a ir a um, porque assim que eu entrei na escola me falaram que eu tinha que fazer, senão, não tinha a remuneração extra no final do mês, legal, se eu já não tivesse visto o que foi discutido lá e realmente eu percebi que não valeria à pena ir, aquilo não me atraía [...] P.N.P. 7

Os temas de estudo desenvolvidos nas ações de formação durante os três anos, 2006 a 2008, “Interdisciplinaridade”, “Pedagogia de Projetos” e “Técnicas de ensino”, para esse grupo de **professores não participantes** não são relevantes, mesmo sendo temas de estudo recorrentes no meio educacional, ou como uma nova forma de atuação e mediação docente, mas muitas vezes ainda não compreendidos de forma teórica-prática na atividade educativa.

Por conseguinte, de acordo com os estudos feitos por Piconez (1991), Pimenta (1994) e Leite (1995), o que ainda percebemos nessa situação persistindo, bem enraizados, tanto na formação inicial, quanto na continuada, são currículos formais, com conteúdos e atividades práticas distanciadas da realidade das escolas, numa perspectiva que dissocia teoria e prática, que não dá conta de captar as contradições da realidade complexa.

Quando nos referimos ao efeito negativo que os *motivos-estímulos*, assim denominados por Leontiev (1978b) podem desencadear nos docentes, os vemos também presentes entre os **professores não participantes** quando se expressam da seguinte maneira:

[...] Os motivos que me influenciaram a não participar foram a obrigatoriedade; a vinculação da participação no programa de formação continuada à remuneração a mais no final do mês[...] P.N.P. 4

[...] porque assim que eu entrei na escola me falaram que eu tinha que fazer, senão, não tinha a remuneração extra no final do mês, legal, se eu já não tivesse visto o que foi discutido lá e realmente eu percebi que não valeria à pena ir, aquilo não me atraía [...] P.N.P. 7

Associados a este estranhamento, à frustração de ter que “ir” em troca de um incentivo, existe a perda de *sentido* de tal formação continuada, pois não percebe no *objeto* da *ação*, uma relação com a *necessidade*, assim, esta, não se objetiva no *objeto*. Ocorre nesse caso, a cisão entre *significado social e sentido pessoal*. Não há a satisfação da *necessidade* formativa. O professor se sente aviltado em seu papel, em sua função educativa.

Todas essas condições precisam ser refletidas e consideradas também pelos Centros de formação, ao programarem ações ou cursos de formação continuada. Não se trata de enfatizar a técnica pela técnica, ou excluí-la da atuação profissional docente, tampouco **substituí-la** por outras metáforas sobre o papel do professor, como o de “professor pesquisador” enfatizada por Elliot (1998) e Stenhouse (1991) na década de 60, 70 e 80, ou de “professor reflexivo” defendido por Schön (1983; 1992) nas décadas de 80 e 90; ou “profissional crítico reflexivo” defendido por Nóvoa (1991; 1992) Liston e Zeichner (1991); ou ainda “intelectuais críticos” na perspectiva de Giroux (1990).

Não se trata de vestir uma nova roupagem, ou um novo discurso do ideário pedagógico, se nem mesmo os docentes discutem no coletivo as ideologias a elas subjacentes, os dilemas que sofrem no seu espaço de atuação docente e a realidade sócio-cultural que os circundam.

Como já salientamos anteriormente, em todas as escolas relacionadas ao estudo, os momentos de discussão no coletivo são assistemáticos, a equipe gestora não consegue efetivar estes momentos, seja semanal ou mensalmente, faltam mediadores efetivos.

A implementação das ações de formação continuada esbarram nas condições objetivas determinadas pelo contexto político educacional que, ao mesmo tempo em que determina, na forma da lei LDBEN nº 9394/96, artigo 13 “participar da elaboração da proposta pedagógica, colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade”, encontra o reverso em outras determinações e normatizações, que amparadas pela Lei Complementar nº 38/1998, que dispõe normas para o magistério municipal, e permite ao docente, se assim o quiser, dar aulas além daquelas previstas no cargo assumido, as chamadas aulas facultativas.

Esta prática recorrente impossibilita os momentos de estudo e planejamento coletivo, pois os docentes, ao requisitarem as aulas facultativas, usam toda a carga horária do cargo, inclusive àquelas 5 horas semanais destinadas aos estudos coletivos na escola. E ainda muitos docentes têm outros cargos na rede pública de ensino no estado ou na rede particular, o que dificulta ainda mais o estudo coletivo na escola

Ainda que a LDBEN 9394/96 enfatize no artigo 67 a necessidade de:

Aperfeiçoamento profissional continuado; período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga horária; condições adequadas de trabalho; progressão funcional baseada na titulação e na avaliação do desempenho (LDBEN nº 9394/96, art.67)

Como disse Freitag (1989), as políticas se “desdobram em movimentos dialéticos com efeitos não-programáveis, que muitas vezes produzem o reverso do originalmente intencionado” (FREITAG, 1989, p.31).

Dessa forma, as instituições se veem entre as necessidades materiais do professor, suas condições objetivas, e as necessidades da escola, enquanto espaço sistemático do ensino aprendizagem, com todos os seus dilemas e desafios. São nessas condições objetivas, nesse contexto sócio-histórico que o desenvolvimento do psiquismo humano desse grupo de professores se efetiva.

É nesta realidade social que a formação da consciência do professor ocorre, ou melhor, que adquire a consciência de sua formação continuada, de seu desenvolvimento pessoal e profissional. Mediante as contribuições da psicologia histórico-cultural da Atividade, é preciso rejeitar como Leontiev (1978b) as concepções metafísicas que isolam a

consciência da vida real. E a partir disto, “estudar como a estrutura da consciência do homem se transforma com a estrutura de sua actividade” (1978b, p. 97), engendrar novas *ações e operações* nessa relação do professor com sua prática formativa, “o sentido é antes de mais uma relação que se cria na vida, na actividade do sujeito” e este “sentido consciente traduz a relação do motivo ao fim.”

Um passo significativo estamos empreendendo nessa direção, desvelar os motivos e condições dos professores de participar ou não das ações de formação continuada e a partir delas reordenar, reorganizar, reestruturar coletivamente, a forma com que essa prática formativa ocorre, para que haja relações entre trabalho e desenvolvimento pessoal e profissional, entre docência e formação. Na busca dessa unidade teoria e prática, como processos indissociáveis, tanto na formação continuada quanto na docência é que a Teoria da Atividade nos auxilia como suporte conceitual-prático, para pensar esse processo formativo docente.

Nesse sentido, atentar para as necessidades docentes, do contexto globalizado, de uma escola contemporânea absorpta pelo excesso de informação e pela crescente perda de sentido das ações de alunos e docentes, é atentar, segundo Kosik (1995) para o mundo da *práxis* humana e não reduzi-lo ao nível da *práxis* utilitária, das correntes idealísticas, que ora absolutiza o sujeito, ora o objeto.

Superar a falsa ilusão da realidade e ver o mundo na sua concreticidade é entender que “a realidade pode ser mudada de modo revolucionário só porque e só na medida em que nós mesmos produzimos a realidade, e na medida em que saibamos que a realidade é produzida por nós.” (KOSIK, 1995, p. 18). Desse modo, compreendemos o mundo e a formação continuada dos professores em sua totalidade concreta, tal qual se apresenta, em seu desenvolvimento e em suas contradições.

Se entendemos a prática formativa como uma *práxis* humana, não podemos analisar as *necessidades e ações* de formação como um fim em si mesmas, mas, ao contrário, em suas relações e em seus *significados*. A *necessidade* por si só não direciona a *ação*, ela precisa ser objetivada no *objeto*, e isso só acontece no campo da *atividade*, que tanto pode ser externa, quanto interna. No entendimento de Leontiev (1978b) há uma estreita relação entre *necessidades e motivos*. Essa relação é por ele bem explicitada.

Acontece que, na própria condição de necessidade do sujeito, o objeto que é capaz de satisfazer a necessidade não é claramente delineado. Até o momento de sua primeira satisfação, a necessidade “não conhece” seu

objeto; ele ainda precisa ser revelado. Só como resultado dessa revelação, é que a necessidade adquire sua objetividade e o objeto percebido (representado, imaginado) vem a adquirir sua atividade provocativa e diretiva como função; isto é, torna-se um motivo. (LEONTIEV, 1978b, p.6-7 destaque do autor).

Não tratamos aqui de uma *necessidade* em si mesma, de forma abstrata. Entendemos que “[...] as necessidades, enquanto força interna, só podem ser realizadas na atividade” (LEONTIEV, 1978b, p.7), conectadas ativamente com os objetos que as satisfaçam. Em princípio a *necessidade* aparece como um pré-requisito, como *condições* para a *atividade* e no decorrer dela a *necessidade* adquire sua objetividade, assim, torna-se um *motivo*.

As necessidades dos **professores participantes** estão mais relacionadas aos fatores pedagógicos, às situações práticas, ao entorno da sala de aula e ao exercício competente da profissão docente.

[...] metodologias diferenciadas para atingirmos determinados objetivos nos conteúdos. [...]P.P. 1

[...] aperfeiçoamento pessoal [...] mais voltados pra minha área de ensino, [...]P.P.2

[...] No meu conteúdo eu busco coisas um pouco mais atrativas e práticas mais prazerosas, para estar repassando os conteúdos sem ser aquela coisa maçante, buscando usufruir das novas tecnologias, e melhorar a prática. [...] P.P.3

[...] eu possa aprender a fazer meu aluno adquirir essa ou aquela competência ou habilidade no conteúdo que eu trabalho [...] e as ações de formação continuada também precisam estar contextualizadas com a aquilo que eu vivo com meu aluno lá sala, com o que eu preciso fazer pra ajudar meu aluno a chegar lá. [...]P.P.4

[...] alguma coisa na formação continuada pra aplicar na sala de aula, por que senão pra que ele vai? Se ele não vai usar nada daquilo na aula dele não tem sentido ele ir. [...]P.P.4

[...] Apesar de ter o domínio do conteúdo, a questão da didática e da forma de trabalhar com o aluno para ele conseguir assimilar a matéria de outra forma e não só daquela escrita, é importante e a gente tem certa dificuldade de como fazer isso. [...] Minha necessidade é buscar também algo que facilite o caminho para a aprendizagem do meu aluno P.P.5

[...] com vários assuntos que podemos levar pra sala de aula. É isso que a gente quer. [...] P.P.5

[...] Eu estou buscando mais coisas práticas de sala de aula, pra que eu atenda melhor meu aluno. O contexto da sala de aula é a minha maior preocupação. P.P.6

[...] é buscar algo novo, que enriqueça a prática [...] [...] o que eu busco é querer aprender mais sobre o meu trabalho, é oferecer mais pros meus alunos, quero me qualificar mais ainda na minha profissão [...] P.P.7

A centralidade dos problemas internos da aula como necessidade formativa é reveladora de duas questões: a primeira se refere à concepção de formação, engendrada historicamente e da qual o docente se apropria ao longo de sua trajetória acadêmica, e que de certa forma reproduz em sua atuação, porém com muitas dificuldades, pois esta, já não dá conta de responder aos desafios e às mudanças da sociedade e dos alunos, que doravante, não são os mesmos. A segunda questão, decorrente da primeira, se refere às ações de formação continuada vivenciadas pelos docentes como instrumento paliativo, servindo para suprir deficiências da formação inicial e da qualificação como exigência do mercado competitivo.

Nesse sentido, é uma *necessidade* a ser analisada, considerando as duas questões. A formação continuada precisa proporcionar diversas *ações* que conectadas umas às outras, consigam ser internalizadas pelos docentes, como partes constitutivas de uma totalidade maior, que é prática educativa, a docência, configurando-se em *operações*, e estas, tenham *sentido* para o docente. “É o sentido que se exprime nas significações (como o motivo nos fins) e não a significação no sentido” (LEONTIEV, 1978b, p.98, destaque do autor).

Depreendemos de alguns **professores participantes** que embora saibam o que querem e expressem suas *necessidades* formativas, não conseguem objetivá-las no *objeto*. A forma com que se realizam as *ações* na formação continuada provoca-lhes reações emocionais e comportamentais negativas.

[...] Quando os cursos já vêm prontos, predefinidos em que não há nenhuma ligação com as reais necessidades da minha docência, eu nem participo [...] P.P.1.

[...] É horrível quando não posso nos cursos expor minhas experiências, práticas e também ouvir dos colegas seus relatos. [...] Esses cursos onde a gente só recebe, recebe informações sem relacionarmos com a nossa vivência na sala de aula, nem faço questão de participar, não me envolvo.[...] P.P.1

[...] Olha isso dá uma frustração, pois demanda tempo, exige tempo da gente e às vezes não corresponde às suas expectativas, gera também uma desmotivação [...]P.P.2

[...] O primeiro curso que eu fiz em 2007 eu não gostei e ninguém gostou, porque o que foi falado era sobre a história da educação, às vezes, pra quem fez a graduação em história, ou até mesmo pra quem já fez alguma pós-graduação e que já tinha certo entendimento, até tinha uma lógica, mas para as outras áreas, eu não achava interessante.[...] aquela aula estática que a gente fica assim só olhando e ele lá falando sentado o tempo inteiro e lendo, a gente assim(cruzou os braços) os temas nem um pouco interessantes pra nós.P.P.4.

Para estes **professores participantes** inicialmente o *motivo* que os impele à formação continuada se refere à satisfação de uma ou até mais *necessidades* docentes, do qual o *objeto*, inconscientemente, pode lhes ser satisfatório, mas, na medida em que as *ações* começam a não se articular com os demais, os docentes perdem o sentido *peçoal* dessas ações. Tais ações passam a não potencializar o desenvolvimento pessoal e profissional destes docentes. O *motivo* deixa de se encontrar no *significado* da *ação*, se encontra fora dele.

[...] professor lá na formação continuada é como um aluno, ele também precisa da prática. Eu acho que falta esse suporte, por que a maioria não consegue aproveitar na sala de aula o que ouve na formação continuada. Às vezes ele está ali faz o que pede, reúne em grupo discute algo, mas acaba saindo daquele espaço e esquecendo o que foi falado porque ele não vai usar nada daquilo na sala de aula dele. [...]P.P4

[...] tem que ter serventia pra minha prática, porque senão eu vou à busca daquilo pra quê? Não tem sentido. [...] P.P.4

[...] o algo mais que eu falo que está faltando na formação continuada é ter coisas mais específicas pra cada um, na sua área, mais direcionado às necessidades específicas de cada disciplina. [...]P.P.5

[...], porque de nada adianta ter um curso onde o ministrante fala muito bonito, que tenha muito conhecimento e que passe coisas muito bonitas, mas de pouca valia pro professor no seu trabalho diário com o aluno, não resolve nada. E ficar guardado na pasta do professor. [...] P.P.7

Sob a orientação dos princípios psicológicos do materialismo dialético podemos afirmar que as atividades e a coordenação das *ações* sozinhas não são as únicas responsáveis pela formação da mente, existe também, acrescentadas a estas, a apropriação da bagagem cultural que é transmitida na relação educativa. No caso da pesquisa em estudo, tanto o espaço

formativo pode contribuir para a simples reprodução de práticas inibidoras de crescimento, quanto pode mediar o processo de desenvolvimento humano.

As conquistas históricas da humanidade que se comunicam de geração em geração não só implicam conteúdos, conhecimentos da realidade espaço temporal ou cultural, mas também supõem formas, estratégias, modelos de conhecimento, de investigação de relação [...], que o indivíduo capta, compreende, assimila e pratica. (PÉREZ GOMÉZ, 1998, p.41).

No enfoque instrumental o resultado esperado com a formação continuada está no produto final, oferecer cursos de capacitação para todos e obter um número expressivo de docentes com certificados para que sejam bem “avaliados”, conseqüentemente, garantir a eficácia de um sistema ideológico e político.

No enfoque crítico reflexivo emancipatório o resultado esperado com a formação continuada não está no produto final, mas no processo, no transcorrer da atividade formativa. Na *práxis* humana, na consciência das condições objetivas e subjetivas de sua realização e na busca pela transformação das práticas educativas. Para isto, é preciso considerar o *locus* escola e a atividade docente como propulsoras do desenvolvimento pessoal e profissional docente.

Portanto, a forma como organizamos espaços formativos, como pensamos nas *ações* e *operações* a serem realizadas, nos conteúdos, nos conceitos e métodos utilizados, ou seja, do que o professor necessita no momento, não podem prescindir dos princípios e valores que orientam a intenção desta prática formativa, podemos correr o risco de renunciá-las na própria prática.

Identificamos nos **professores não participantes** das ações de formação continuada, necessidades relacionadas ao contexto pedagógico, bem como ao sociocultural da comunidade escolar, dos fatores afetivos e emocionais, tanto dos alunos quanto de si mesmo.

[...] a gente sabe que precisa estudar e não podemos ficar sem teoria, então os cursos precisam ser mais específicos pra área. Eles deveriam ser mais em cima de projetos e práticas para desenvolver na escola, às vezes tem alguns cursos maçantes, a palavra certa seria “práticas” [...] P.N.P. 2

[...] Olha alguma coisa prática que a gente consiga aplicar na sala de aula e com isso consiga despertar o interesse dos alunos na sala de aula, porque eles estão muito desinteressados. [...] Eu gostaria alguma coisa que fosse específica pra trabalhar na minha área, coisas mais práticas e mais dinâmicas [...] P.N.P.3

[...] cursos práticos que realmente fizessem o professor pesquisar e levar toda essa prática adquirida no curso pra dentro da sala de aula, se pudesse

desenvolver isso seria de extrema valia, melhorando as técnicas de aprendizagem dos alunos e as condições de aprendizagem do cotidiano escolar. [...]P.N.P. 5

[...] Eu busco coisas novas, que não sejam aquelas mesmices, que mudasse de ambiente, sei lá... E às vezes eu penso que nem mesmo eu me achei ainda nessa formação. P.N.P 6

[...] Então, eu acho que é necessário a gente também fazer alguma coisa que faça sentido na nossa área e que a gente possa fazer com os alunos [...] e que trabalhassem as particularidades das disciplinas que a gente trabalha na escola, quando é amplo demais perde o sentido. [...] P.N.P.7

A necessidade de ter “práticas” que considerem o cotidiano docente nos revela os limites que a visão reducionista do ensino a “teorização”, podem provocar na formação continuada. Muitas vezes, os cursos de formação continuada não funcionam como mediadores efetivos, para que reflitam mais profundamente sobre suas práticas e vejam a necessidade de desenvolverem ou não o que ouvem.

Nesse sentido, Pimenta (1999, p. 20) considera ser importante na formação do professor a tríade de saberes: os da experiência, os da área do conhecimento científico e os pedagógicos. Não como fins em si mesmos, mas articulados entre si, nos constantes desafios que o cotidiano docente lhe coloca, e no qual se constitui.

Os **saberes da experiência** são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem -seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores. É aí que ganham importância na formação de professores os processos de reflexão sobre a própria prática e do desenvolvimento das habilidades de pesquisa da prática (PIMENTA, 1999, p.20-21, grifo nosso)

É preciso dialogar com o saber da experiência para o entendimento não só de como ensinamos, mas o que ensinamos, porque e para que o fazemos. Esse processo deve ser feito em coletividade, nos debates conceituais e no uso da linguagem como mediadores essenciais. Além disso, os **saberes dos conhecimentos específicos** não podem ser tratados como conteúdos lineares e desarticulados do mundo que os originou (PIMENTA, 1999, p. 21). Ao contrário, o docente precisa indagar refletir e dialogar sobre o significado dos conhecimentos que ensina, para si próprio e para a sociedade contemporânea, que relações estabelecem entre eles, que significados esses conhecimentos trazem para a vida dos alunos, que condições objetivas e subjetivas têm para fazê-lo.

Os **saberes pedagógicos** são vistos não como os didaticamente corretos ou como técnicas mais apropriadas para ensinar. Como salienta Pimenta (1999, p.25) “Trata-se, portanto, de reinventar os saberes pedagógicos a partir da prática social da educação. [analisar, confrontar a prática de ensinar para não agir no senso comum]. Considerar a prática social como ponto de partida e como ponto de chegada possibilitará uma ressignificação dos saberes na formação de professores” (PIMENTA, 1999, p.25).

Entretanto, vemos também que alguns **professores não participantes** compreendem que as necessidades formativas extrapolam o universo da sala de aula, da aquisição de informações pedagógicas, vão além, se preocupam com as questões institucionais, sociais, culturais, afetivas que desenvolvem seu ensino.

*[...] Eu acho que seriam interessantes as ações de formação também na escola, não precisaria dividir o próprio grupo de professores que trabalham na mesma escola, que essa ação formativa os fizesse interagir ali na própria escola onde trabalha juntos, isso é importante, você com seu colega de trabalho. Poderia ter também esse intercâmbio entre as escolas que tivessem situações similares, por exemplo, como a nossa que é na zona rural, a gente poderia fazer um trabalho com as outras também da zona rural porque a nossa realidade é bem diferente daqui da cidade. [...]
P.N.P.6*

*[...] Tanto é que nós tínhamos há um tempo, se não me engano, num final de semana, os dois últimos horários na sexta-feira pra essa troca de experiência que eu achava show! Era uma vez por mês ou não sei bem se no final de bimestre, mas o fato é que, juntamente com a equipe da supervisão e vice-direção, tirávamos esse momento pra conversarmos e trocarmos idéias, era bem legal. Eu achava muito interessante. Eu cheguei a comentar porque tirou isso da gente? [...]
P.N.P. 1*

*[...] O programa de formação continuada tem que ir além do pedagógico, ele deve apoiar e apoiar em todas as áreas, a fim de minimizar o mal estar docente tão saliente nos dias de hoje. [...] Eu as vejo fora das minhas necessidades formativas, eu não quero receitas, não quero ser tratada como receptáculo. Eu quero estudar, aprofundar assuntos que realmente são necessários para atuar, educar hoje em dia na sala de aula, discutir as questões sociais, éticas, morais, nossas e dos nossos alunos. [...]
P.N.P. 4*

Os dilemas da prática educativa afligem os docentes, estão cotidianamente lhes exigindo novas decisões, novas escolhas, novas formas de agir, mas que, entretanto, sozinhos não conseguem encontrar soluções, no isolamento da reflexão sobre a prática de sua sala. Sentem-se culpabilizados, pois o sistema político-educacional está cobrando soluções imediatas. Por conseguinte, estão sentindo esse confronto e enfrentamento, mas não encontram respaldo em sua coletividade para discuti-los.

Como percebemos, as necessidades formativas tanto dos **professores participantes** quanto dos **não participantes**, não se referem somente às formas, aos procedimentos (*ações e operações*) que querem, mas também se referem às questões de conteúdo programático dos cursos.

[...] Já andei conversando com os responsáveis sobre a programação dos cursos do CEMAP sobre essas questões e me falaram que fomos nós que escolhemos esse tipo de formação, e eu não me lembro de ter escolhido o que eu teria na formação continuada dos Fios e Tramas, pode ser que tenha sido no dia da minha folga, ou às vezes eu não estava na escola, agora o que eu sempre escolho mesmo é o dia e o horário, mas o que será estudado, ou discutido nesses estudos, só fico sabendo no início do ano, quando tudo já está pronto. Não partiu das minhas necessidades enquanto professor. [...]
P.P.4.

[...] uma terapia em grupo, palestras com psicólogos, ou terapeuta, pra gente trocar idéias, colocando as situações que nós vivenciamos com o nosso aluno e que a cada dia essas situações estão mais complexas, mas pra gente estar mais preparado emocionalmente pra trabalhar com esse nosso aluno. Ele está vindo pra escola e trazendo situações pra nós que, às vezes, nos deixam encabulados. [...] mas eu acho que todo professor hoje está muito ansioso, percebendo que nosso aluno não tem vontade de aprender. [...]
P.N.P.1

A busca de *sentido* tanto na formação continuada quanto na própria atividade educativa é recorrente nas falas dos dois grupos de professores das escolas pesquisadas. A falta de articulação entre as demandas que a prática educativa requer hoje dos professores e os cursos de formação oferecidos a estes, provoca o estranhamento e os afastam da formação continuada.

Da mesma forma podemos dizer sobre o *sentido* da escola para o aluno, como foi externado pelos professores durante a pesquisa, *[...] porque os alunos não querem, ou não se interessam só pelo ensino, eles têm outras necessidades[...]* nós temos que buscar outros caminhos, possibilitem despertar esse interesse por parte dos alunos. [...] P.P.3, percebemos que falta a conexão entre os conteúdos ensinados na escola e o mundo vivido pelo aluno.

Notamos com esta fala do professor que as necessidades se reorganizam de acordo com a atividade, com o contexto em que estão, professores e alunos, afinal, são para estes últimos que o docente planeja e reorganiza suas aulas *[...] Por mais que você prepare uma aula interessante, você chega pro aluno e... Ele não acha isso legal ou diferente e interessante, a escola não é interessante. [...]* P.N.P.1. Entretanto, ainda existem algumas

incongruências nesse processo ensino-aprendizagem, tanto dos docentes em situações de formação continuada quanto em situações de trabalho docente.

Há ainda nessa relação contradições e assim retomamos o que Leontiev (1978b, p.130) diz sobre as relações sociais, complexas e contraditórias, na qual vivemos, uma das causas da inadequação da consciência, “essas relações sociais escravizam o homem, submetem a sua vida e nela criam contradições internas.”

Nas duas situações notamos o papel importante da mediação por outros seres humanos e pelas relações sócio-culturais no processo de internalização, na construção do conhecimento, humano, técnico e político-social do indivíduo, e que estes possam ocorrer de maneira não linear, mas integrados, articulados entre si, o mundo e a *práxis* humana. No processo de mediação criamos os instrumentos, os meios necessários para atingirmos nossos objetivos. Dessa forma, Leontiev (1978b, p. 128) diz ocorrer o processo de tomada de consciência como luta e busca constante do ser humano.

Para o próprio homem, a sua vida é **una** na sua *totalidade*. Razão porque ela reveste também a forma de uma luta interior que traduz a resistência do homem à própria relação que o submete. O facto de o sentido e as significações serem estranhas umas às outras é dissimulado ao homem na sua consciência, não existe para a sua introspecção. Revela-se-lhe todavia, mas sob a forma de processo de luta interior, aquilo a que se chama correntemente as contradições da consciência, ou melhor, os problemas de consciência do sentido da realidade, os processos de estabelecimento do sentido pessoal nas significações. (LEONTIEV, 1978b, p. 128 grifo e destaque do autor).

Portanto, as ações de formação continuada são percebidas, sentidas e experienciadas pela maioria, no sentido da certificação.

Dos professores entrevistados percebemos que a maioria procura inicialmente os cursos pela certificação, pela avaliação de desempenho que pontua a frequência, embora as ações de formação tragam alguns benefícios em termos de informações, ainda não conseguem articulá-las ao contexto de trabalho, sentem falta do diálogo com a realidade escolar e não estabelecem estudos coletivos nos espaços escolares.

A cultura de receituário pronto e aplicável às situações da sala de aula é a concepção de formação que tem em suas práticas educativas, embora não tenham consciência disto. O significado social da ação de formação, muitas vezes, não está articulado ao sentido pessoal, ao motivo que impele o professor de participar. Há nesse caso, uma prática inibidora do

próprio crescimento profissional, pois não estabelece nenhuma ligação com sua atividade de trabalho. O *motivo* não coincide com o conteúdo da *ação*.

Entretanto, em outros casos, embora o *motivo* que o leva a participar da formação continuada seja o de melhorar sua atuação pedagógica, seu conhecimento docente e ser no início, inconsciente, uma *necessidade* possível de ser satisfeita no *objeto*, não se objetiva neste, porque no decorrer das *ações*, dos cursos apresentam-se desarticuladas entre si, dicotomizadas e descontextualizadas do seu campo de atuação, acarretando-lhes um estranhamento e desmotivação.

Todavia, acreditamos que muitas coisas podem ser feitas, podem ser transformadas por todos nós, sujeitos desta “experiência” de formação continuada, ao compartilhar necessidades e objetivos formativos em coletivo, ao procurar estratégias e criar instrumentos necessários para a mediação e agir também como mediadores nessas relações sociais, considerando o contexto de atuação, como desencadeador desta atividade formativa.

2.1 Expectativas, anseios e perspectivas de formação continuada: a visão dos professores

A totalidade de base e de superestrutura permanece abstrata se não se demonstra que é o homem, como *sujeito histórico real*, que no processo social de produção e reprodução cria a base e a superestrutura, forma a realidade social como totalidade de relações sociais, instituições e idéias; e nesta criação da realidade social objetiva cria ao mesmo tempo a si próprio, como ser histórico e social, dotado de sentidos e potencialidades humanas, e realiza o infinito processo da “humanização do homem. (KOSIK, 1995, p.51)

Com esse *dever* do homem evidenciamos neste item a capacidade do homem, enquanto produtor e produto da realidade concreta, transformar e mudar o percurso de seu desenvolvimento, mediante a sua *atividade*, na *práxis* humana. Para tal, apresentamos as perspectivas, anseios e expectativas do professores para o seu processo formativo, como alguém que pensa seu trabalho e sobre o seu trabalho, isto é, sabe muito bem os condicionantes existentes em seu cotidiano escolar, tanto os institucionais quanto os pessoais, embora não tenham “tempo” na escola de conversar sobre eles.

[...] Na escola há pouco tempo para dividir experiências entre colegas, às vezes o que dá para ficar sabendo do que o colega está fazendo de bom e

*diferente é assim, meio que correndo pelos corredores nos intervalos.
[...]P.P.3*

Sabemos que a correlação de forças existente na tríade composta por organismos internacionais, políticas públicas e os diversos atores educacionais, gera impactos significativos na educação, um deles é a distância entre intenção e ação. Esse movimento dialético e contraditório revela-nos a complexidade de uma realidade que angustia o docente.

O movimento dessa realidade implica muitos desafios, além de cobrar do professor o “produto” [ênfase no resultado: maior produtividade, menos repetência, menos evasão, maior índice no Ideb] com “eficiência e eficácia” que o aluno aprenda e construa o conhecimento sabendo fazer uso dele na sociedade, mas que não leva em conta o processo e os condicionantes sócio-culturais que o docente enfrenta cotidianamente em sua prática educativa.

Dessa forma, não há tempo para o debate, para o diálogo, para os confrontos e busca de soluções coletivas. Como salienta Azzi (1999) o professor acaba, em sua solidão, tendo que resolver todos os impasses sozinho, no âmbito de sua sala, afinal, a responsabilidade é dele, vai ser cobrado por isto. Uma coisa é a intenção, outra é a ação que realmente se manifesta.

Ao defrontar com os problemas da sala de aula, que são bastante complexos, lança mão dos conhecimentos que possui, de uma maneira original, muitas vezes, criativa, elaborando sua própria forma de intervenção na sala de aula. Mas esse processo de elaboração do professor é ainda empírico, faltando-lhe uma organização intencional do saber que constrói. A construção do conhecimento requer investigação e sistematização, desenvolvidas com base metódica. (AZZI, 1999, p. 44)

A política pública educacional nacional é muito sutil, usa o belo e tão divulgado termo “reflexão”, uma linda e incentivada roupagem da qual o “bom” profissional da educação em sua ação, deve se “revestir” [usar o discurso] ou “travestir” [fantasiar, reinventar], contudo, responsabiliza-o pelo fracasso de um sistema muito maior que o âmbito da sala de aula.

Os professores participantes se referem ao tempo que não têm na escola para a troca de experiências e diálogo como um fator angustiante, sofrível e revoltante.

*[...] mais oportunidades de trocar experiências com meus colegas [...]
P.P.6*

[...] Na escola nós não temos mais esse momento de discussão. Tudo é muito corrido, não há tempo na escola para trocarmos experiências [...]P.P.1

[...] pois esses momentos não têm como acontecer lá, não há tempo, é tudo muito corrido. [...] P.P.P3

São condições objetivas existentes no contexto e que foram criadas pelas situações que distanciam a intenção da ação. Normatizam-se leis, LDBEN 9394/96; Plano de carreira, Piso Salarial, Planos Decenais de Educação, entre outros, nos quais estão explícitos, tempo para estudo, planejamento, elaboração do projeto político e aprimoramento profissional, todavia, em nome da autonomia administrativa e pedagógica dos entes federados, criam-se estratégias para que o tempo-espaço escolar seja otimizado com custos reduzidos para o capital.

Tais estratégias possibilitam ao docente ter aulas “facultativas” e, a fim de atender alguns interesses político-ideológicos, isto é conveniente, uma vez que não onera o município, pois assim menos professores são efetivados. Organizam certos “arranjos” sutis, mas estes são efetivos dentro da lógica neoliberal, pois conseguem aproveitar das condições aviltantes do salário docente e, assim, estes são seduzidos aos “encantos” (melhorar o salário, sem acumular cargo) oferecido dentro desta lógica. Como afirmou Leontiev (1978b), as condições reais de existência da prática social formam a consciência humana, funcionam como mecanismos de subjetivação, fazendo com que tais procedimentos do “bom” administrador sejam até desejados e esperados pela cultura escolar.

Nesse sentido, as reformas educacionais contribuem com o que vários autores, entre eles, Giroux (1999); Giroux e MacLaren (2002); Zeichner (1993; 1998), vem chamando de desabilitação ou proletarização do trabalho docente e desvalorização do professor.

Uma das maiores ameaças aos professores existentes e futuros nas escolas públicas é o desenvolvimento crescente de ideologias instrumentais que enfatizam uma abordagem tecnocrática para a preparação dos professores e também para a pedagogia de sala de aula. [...] Elas incluem: o apelo pela separação de concepção de execução; a padronização do conhecimento escolar com o interesse de administrá-lo e controlá-lo; e a desvalorização do trabalho crítico e intelectual de professores e estudantes pela primazia de considerações práticas. (GIROUX, 1999, p. 158-9)

Tais políticas educacionais que consideram os professores como técnicos e executores viabilizam as condições objetivas [leis, pacotes, programas] para que tudo ocorra no tempo e prazo determinado, com baixos custos. Doravante, decorrem as condições

subjetivas [formação aligeirada; conhecimento técnico em detrimento do teórico] que vão impactar diretamente na própria identidade docente, e sem esquecer, na má qualidade do ensino que presenciamos na atualidade.

*[...] Acho que precisamos trabalhar mais a imagem do professor, do próprio profissional, da questão da valorização, da autoestima, mais questões pessoais mesmo, pra ele saber da importância do papel dele hoje na sociedade, que é formar opiniões e essa mudança tem que partir do profissional. [...]*P.P.2

Identificamos nos posicionamentos dos **professores participantes** o quanto já tem se revestido dos “discursos” legais, da “responsabilização” pelo fracasso do ensino, mas que mal conseguem perceber.

*[...] O sistema **pode** até oferecer a formação continuada, mas acredito que o **professor precisa buscar** seu crescimento, com desejo de sempre melhorar como profissional e como pessoa, é **obrigação do professor buscar, querer** essa formação continuada para melhorar cada vez mais a qualidade da educação e isso **chegar ao nosso cliente**, que é o aluno [...]*P.P.3

*[...] com o que é exigido em termos de **competências e habilidades** dos nossos alunos e nossas também. [...]*P.P.4

*[...], o que sozinho eu não conseguiria, lá por intermédio de uma ajuda, uma orientação, uma pergunta eu teria mais condições **de melhorar pra atingir** o aluno, trabalhar o que eu preciso no meu conteúdo e de uma forma diferenciada.[...]P.P. 5 (grifos nossos)*

Por isso, na maioria das falas estão concentradas as dificuldades da sala de aula, da não aprendizagem do aluno, dos dilemas imediatos de sua ação pedagógica, requerendo também em sua atividade formação, sanar a mesma dificuldade que estão tendo com a atividade de ensino, pensar e agir, a partir da unicidade teoria-prática.

Os professores de hoje estão tão atarefados, atordoados com suas ações prescritivas, que já não “suportam” mais o próprio ofício, [...] *Sei lá, uma terapia em grupo, são aquelas discussões de trocas de experiências, palestras que possam estar nos ajudando. [...]* P.N.P.1 isso demanda novas *necessidades* formativas.

Portanto os anseios, as perspectivas dos **professores não participantes** das ações de formação continuada estão direcionados às angustias e ansiedades vindas do processo de ensino sem sentido.

[...] O aluno até aprende sozinho com os livros de hoje se ele quiser, o problema é que ele não quer, nem fora, nem dentro da escola. E eu busco numa formação continuada sanar um pouco dessa minha angústia, essa ansiedade, o que fazer numa situação dessas? [...]P.N.P.1

Podemos perceber que o professor busca por uma mediação, seja na formação continuada ou no coletivo da escola ao dizer que sozinho está muito difícil. [...] *Hoje a sala de aula está muito difícil [...] P.N.P.3.* O fato de não querer ir ao encontro de formação continuada não significa desinteresse por seu desenvolvimento, ao contrário, [...] *se realmente este estudo me fizesse crescer pessoal e profissionalmente, se tivesse relacionado à minhas necessidades docentes e às dos meus alunos, se realmente me ajudasse a transformar para melhor a realidade social e pedagógica da minha sala de aula [...] P.N.P.4.* Tal posicionamento demonstra ser este o motivo da não participação, e segundo Araújo (2006, p.104) “é fundamental que a necessidade se manifeste e seja legitimada. Isto acontecendo geramos uma intencionalidade para nosso motivo [...]”.

Também é interessante verificar o quanto valorizam os momentos que podem ter na escola com os colegas para empreenderem ações e projetos de ensino.

[...] No módulo dois era bom porque a gente tinha uma reunião mensal, os alunos eram dispensados e nós professores discutíamos textos e assuntos novos, eram abordados os problemas de disciplina entre outros, eram discutidos, analisados e chegávamos à solução de muitos deles sempre no coletivo. Esses espaços eram aproveitados também com algumas contribuições de promotores, psicoterapeutas, sempre trazendo questões que nos ajudavam a enfrentar os dilemas, as dificuldades que encontramos na docência. Era excelente e gratificante. Encontrávamos e produzíamos muito, os professores conviviam, dialogavam, estreitavam vínculos e todos se comprometiam com as decisões e acordos ali assumidos. [...] P.N.P. 4

O módulo dois é uma denominação muito utilizada nas escolas estaduais para os momentos semanais de estudo e planejamento de ensino, dentro da carga horária do professor. Hoje em dia, no estado de Minas Gerais, é chamado de GDP (Grupo de Desenvolvimento Profissional), a presença é obrigatória e consta na avaliação de desempenho. Na rede pública municipal, esse momento semanal de estudo dentro da escola, conforme os relatos dos professores não ocorre.

[...] eu acho que essas ações deveriam acontecer dentro das escolas, porque disponibilizam uns dois dias no mês a gente faria um curso, um estudo com todos da escola. O que vocês acham que seria mais agradável? O que é que nós estamos precisando trazer pra cá? O que é que vai acrescentar? Poderia ser feito em diversas áreas, considerando ora uma, ora outra de acordo com a necessidade. Eu acho que seria essa movimentação, assim não

tem que tirar você de seus outros afazeres pra estar fazendo o curso [...]P.N.P. 6

[...] Eu acho que seria bom fazer essa formação continuada por área de estudo ao invés de fazer todos os profissionais das diferentes áreas misturados, as trocas de experiências seriam mais válidas. [...] Nesses cursos eu busco algo que faça sentido pra mim, na minha prática. Outra coisa que acho que poderia dar certo é ter um momento na escola, dentro do calendário escolar para fazer essa formação continuada com os nossos colegas, com a nossa realidade, porque temos alunos em comuns e os temas estariam mais próximos dos problemas que enfrentamos lá, não que eu acho que a formação no CEMAP não deva acontecer, no CEMAP a gente tem oportunidade de ampliar com os colegas da rede, e isso também é bom, desde que atenda as minhas necessidades. [...]P.N.P.7

De acordo com os professores os problemas locais da comunidade escolar não são levados em conta nas ações de formação continuada, quando estão todos discutindo temas amplos e gerais, como os que ocorrem durante o período da pesquisa. Entretanto, o docente manifesta e sugere ações para que realmente sinta *motivos* de ir participar.

*[...] Eu ainda acho que a formação continuada tem ser muito dinâmica, tem que ser em forma de **projeto**, que não seja só teoria, ler, ler... Ela tem que movimentar, tem que fazer o negócio acontecer, tem que ter um **significado** lá na minha prática da sala de aula, o curso que eu estou fazendo tem que afetar meu aluno, e fazer com que ele mude, com que ele aprenda, vem pra mim, mas vai direto pro meu aluno então **a mudança** tem que ocorrer no **meio que eu trabalho com o que eu aprendi** [...] P.N.P.2*

[...] Eu gostaria alguma coisa que fosse específica pra trabalhar na minha área, coisas mais práticas e mais dinâmicas [...] Poderia ser por área disciplinar. Antes de 2006 eram oferecidos muitos cursos e o professor escolhia aquilo que mais interessava pra ele. Depois passou por temas e acabou ficando mais difícil agradar a todos. [...]P.N.P. 3

*[...] Eu acredito assim que deveriam ser divididos em áreas, por disciplina, os professores de língua portuguesa vão trabalhar determinado conteúdo, algo que realmente o professor lida em sala de aula, uma novidade, uma pesquisa, **algo que façam com que os professores tenham esse interesse** de participar do curso, não só pelas aulas facultativas, pelo que ganha. [...] P.N.P. 5*

*[...] Ah!... Se tivesse coisas novas, modernas, diversificadas pra trabalhar os conteúdos de **forma diferente e atraente pra gente e para os alunos**. Porque eu acho que a formação continuada é pro professor e pro aluno, e também se os profissionais que viessem ministrar fossem diferentes daqueles que a gente conhece e que trabalhassem as particularidades das disciplinas*

*que a gente trabalha na escola, quando é **amplo demais perde o sentido.***
 [...] P.N.P.7 (grifos nossos)

Na visão destes quatro **professores não participantes** a formação continuada precisa ser como uma atividade de ensino que os ajudem formar seus alunos, ao mesmo tempo em que também são formados.

Por outro lado para outros **professores não participantes** a formação continuada é vista como uma obrigação, como um desrespeito à sua real *necessidade*. O *motivo-estímulo*, ou seja, o acréscimo salarial pela presença no curso exerce uma força negativa, uma vez que o docente não consegue que sua necessidade seja objetivada no *objeto*, portanto, ele não quer participar só pelo incentivo salarial. Como é o caso destes três relatos que se seguem:

*[...] Então se eu quiser fazer, tem que ser em outra área que não é a minha, e acaba ficando uma coisa maçante e por **obrigação**, e eu deixei de fazer. Olha eu sei que tem um incentivo salarial pra gente ir lá extra-turno, até é bom, mas eu ainda vejo como **obrigação**. É o que vale. E se essa ação estivesse acontecendo no meu horário de trabalho, não teria nem que ter esse acréscimo. [...]*P.N.P. 6

*[...] **Desvincular** a formação continuada do sistema de progressão na carreira do magistério; dialogar com os professores diagnosticando suas reais necessidades e estimular a busca do conhecimento e aperfeiçoamento na docência, não como **obrigação** para ascensão no plano de carreira [...]*
 P.N.P. 4

*[...] Eu acho que não seria só uma área, mas voltado para áreas específicas, não é só fazer por fazer, tipo assim: Gente tem esse plano de curso e vocês **têm que escolher um desses aqui** [...]*P.N.P. 6 (grifos nossos)

Diante do que apreendemos dos sujeitos envolvidos com as ações de formação, entendemos que o processo formativo precisa ser mais discutido, refletido com os professores no espaço coletivo da escola, para construírem as relações significativas com o contexto escolar, com os problemas reais enfrentados na docência, mediante sua própria atividade.

Nesse sentido, as ações de formação continuada no CEMAP, não são as únicas responsáveis e necessárias em proporcionar o desenvolvimento pessoal e profissional docente, por conseguinte, outras ações estabelecidas pelo e no coletivo da escola, num processo de estudo permanente, de trocas de saberes dentro e fora do espaço escolar, articuladas umas às outras, podem se constituir em novas formas de contribuir com o desenvolvimento docente.

Partindo dessas premissas e necessidades as ações de formação continuada proporcionadas pela SMEEL podem ajudar o docente, como instrumento mediador desse

processo de desenvolvimento pessoal e profissional, partindo da atividade de ensino como propulsora de necessidades formativas, a fim de desenvolver várias ações que contemplem a satisfação destas.

A perspectiva histórico-cultural da teoria da Atividade pode trazer grandes contribuições para a educação, seja dos alunos nas escolas seja nos espaços formativos de professores, à medida que trata de uma aprendizagem formadora de sentido na ação e na cultura, ou melhor, em seus usos na sociedade, na *práxis* humano-social.

3 SIGNIFICADO SOCIAL E SENTIDO PESSOAL DA FORMAÇÃO CONTINUADA: diálogo possível... mediação necessária

Os comportamentos do sujeito, seus processos de aprendizagem e as peculiaridades de seu desenvolvimento, somente podem ser compreendidos se somos capazes de entender os significados que se criam em suas trocas com a realidade física e social ao longo de sua singular biografia. Para esta perspectiva, o homem é um animal suspenso em redes de significados que, em grande parte, ele mesmo contribui para tecer. (PÉREZ GOMEZ, 2000, p.103)

Empreender um estudo investigativo sobre algum aspecto da realidade humano-social, procurando compreendê-lo mais profundamente, revela-nos a complexidade e singularidade dos fenômenos educativos.

A princípio, o fenômeno educativo analisado nesta pesquisa, as ações de formação continuada, estão em nossa cotidianidade apenas como uma realidade por nós aparentemente conhecida. A pretensa intimidade, familiaridade e evidências desta realidade podem ser vistas como um mundo da pseudoconcreticidade. De acordo com Vázquez (1995) onde os fenômenos não conseguem ser compreendidos em sua essência, no qual as representações comuns são fixadas em nossas mentes como resultados das formas ideológicas que seguem seu curso normal e natural.

Entretanto, esse mundo das aparências pode ser desvelado na medida em que conseguimos analisar o mundo da *práxis* humana em seu movimento e em sua realização. “[...] é o mundo em que a verdade não é dada e predestinada, não está pronta e acabada, impressa de forma imutável na consciência humana: é o mundo em que a verdade *devém*” (VÁZQUEZ, 1995, p.19). Por isso, para compreendermos essa realidade humano-social buscamos suas relações e significados mediante o movimento da atividade prática e social dos sujeitos envolvidos.

Nesse sentido, a pesquisa nos aproxima do movimento contraditório e complexo da realidade humano-social, em que a pluralidade humana é constituída pelo diverso no singular e pelo singular no plural. Nessa totalidade concreta compreendemos as ações de formação continuada dos professores na presente pesquisa. Não significa dizer que chegamos a uma verdade absoluta, ao contrário, significa compreender que há uma verdade que se faz, se desenvolve e se realiza, portanto, em movimento, em construção, assim como o *devir* humano.

Portanto, observamos os movimentos empreendidos nas ações de formação continuada, que de certa forma contribuem para provocar algumas rupturas, acarretando a cisão entre *significado social e sentido pessoal*. Nos depoimentos dos docentes e em suas próprias práticas sociais, identificamos que a formação continuada, ora é vista como *ação* isolada que não corresponde ao *objetivo*, à sua função formativa, ora como *ação* em busca de outras que possa lhes ajudar atingir as suas *necessidades* e que faça *sentido* para suas práticas educativas.

No entanto, identificamos também que às vezes os *motivos-estímulos* exercem um impacto maior sobre os *motivos formadores de sentido*, isto é, o estímulo externo passa ser o fator motivador de sua ação, uma vez que não é possível ter a sua necessidade objetivada no objeto da ação.

Compreender a prática formativa como potencializadora do desenvolvimento da profissionalidade docente, do desenvolvimento desse ser humano que é professor, implica considerar as necessidades da prática educativa como *motivos* para seu crescimento pessoal e profissional, e o próprio *locus* de trabalho como processo formativo, enfim, proporcionar a correspondência entre *significado social e sentido pessoal*. Nisto reside o desenvolver-se continuamente, processo inerente ao *dever* humano.

Identificamos nos sujeitos envolvidos neste estudo de caso, que quando existe a *mediação* seja das relações sociais, dos seus pares, das *necessidades* do seu cotidiano docente, (*atividade*) seja nos usos dos instrumentos, ou ferramentas (*ações e operações*) condizentes, apropriadas para ajudá-los a atingir seus objetivos, ou à finalidade (*objeto*) que se propõem, acontece o que Leontiev (1978) denominou de *atividade dominante*, não porque gastam muito tempo nesta atividade, e sim, porque esta, os eleva a um patamar maior, os faz crescer e se desenvolver.

Para Leontiev (1978, p.311) “A atividade dominante é aquela sob a qual aparecem e no interior da qual se diferenciam tipos novos de atividade”, por exemplo, na carreira docente a própria prática surge como uma atividade dominante, na qual o professor aprende lecionar, ensinando. Nessa atividade, nesse exercício diário “se formam ou se reorganizam os seus processos psíquicos particulares” (LEONTIEV, 1978, p.311), o docente reorganiza seus saberes, seus conhecimentos científicos, pedagógicos, técnicos e didáticos, para exercer seu ofício.

Destas atividades vão decorrer outras, “Certos processos psíquicos formam-se e reorganizam-se não diretamente na atividade dominante, mas noutros tipos de atividade geneticamente ligados a ela” (LEONTIEV, 1978, p. 311), como é o caso dos estudos coletivos, da reflexão sobre a prática, da atualização de informações, enfim, nos momentos de formação continuada.

Entretanto, o que depreendemos no caso analisado, que essas ações de formação algumas vezes ocorrem de formas desarticuladas entre si, nos diversos ambientes de sua prática docente. Ações são em sua maioria desenvolvidas individualmente: planejar a aula, refletir sobre o que realizou e sobre as dificuldades encontradas no percurso, as questões curriculares, os problemas sociais e culturais da comunidade não são discutidos coletivamente. O espaço formativo se concentra fora da escola, em outro contexto, a partir de temáticas gerais, que não correspondem especificamente ao seu campo curricular, ao conteúdo que desenvolve com alunos, à sua atividade de ensino.

Compreendemos que todas essas ações são necessárias na vida cotidiana de cada professor, fazem parte de sua profissão, são diversos os instrumentos que precisam disponibilizar para que a atividade, a prática pedagógica, aconteça. São essas diversas operações, que aos poucos vão se tornando automáticas, rotineiras, realizadas de forma mecânica, que não são mais problematizadas com frequência, refletidas ou reorganizadas, podendo assim dificultar o processo de desenvolvimento docente.

É nesse sentido de isolamento que nos referimos a essas ações, e que na prática formativa estão desarticuladas entre si, descontextualizadas da práxis social, do seu trabalho docente, das relações com os alunos e demais professores da mesma escola.

Podemos dizer então que o desenvolvimento docente é caracterizado pelas relações estabelecidas com sua realidade educativa, com as condições históricas concretas do seu ofício, por isso, focamos as necessidades formativas como a desencadeadora do seu desenvolvimento.

Assim, as ações de formação continuada, quando articuladas a outras ações, que geneticamente estão relacionadas ao exercício docente, à prática social educativa, contribuem significativamente com o desenvolvimento do professor. Nisto reside ser a *atividade*, termo empregado por Leontiev (1978) “aquilo para que tende no seu conjunto (o seu objeto) coincidir sempre com o elemento objetivo que incita o paciente a uma dada atividade, isto é, com o motivo” (LEONTIEV, 1978, p.315).

Portanto, no interior de uma *atividade* podem existir *ações* mais específicas, que indiretamente ajudam atingir o objetivo proposto, e no conjunto total, nas diversas *operações* sistematizadas e internalizadas pelo professor configuram em uma *atividade* propulsora do desenvolvimento pessoal e profissional. O *sentido pessoal* é encontrado na *significação social*, ou seja, objetiva-se no *objeto* da *ação*.

Com o intuito de avançarmos nesse caminho, os pressupostos teórico-metodológicos da Teoria da Atividade são de extrema valia e importante contribuição para a educação, em todos os processos de aprendizagem, uma vez que, entende o desenvolvimento humano mediado pelas relações e práticas sociais, e pelo uso de instrumentos sempre orientados para o alcance de objetivos. Tais pressupostos são importantes tanto no processo ensino-aprendizagem, professor e aluno, quanto no processo de desenvolvimento profissional, nas práticas formativas.

Recentemente, algumas pesquisas (ALVARADO PRADA, 1997, 2003, 2006; LONGAREZI, 1996, 1997, 2006, 2008; ARAÚJO, 2007; ASBAHAR, 2005; BASSO, 1994, 1998; DUARTE, 2003, 2005; MOURA, 1996, 2000, 2002; LIBÂNEO, 2002, 2004; SERRÃO, 2004; SFORNI, 2003; ZANELLA, 2004; entre outras) estão fundamentadas na análise das práticas humanas situadas em contexto sócio-históricas como fatores decisivos nos processos mediacionais, que se realizam na prática social e nas relações sociais.

A dimensão conceitual da teoria da Atividade considera o desenvolvimento humano mediado pelas relações, cultura, linguagem, instrumentos na e pela própria atividade. Longarezi (2006) salienta que os processos formativos, a partir desta perspectiva, têm como princípio “[...] a idéia de que é no diálogo entre a atividade prática docente e sua formação teórica que o professor terá condições de construir uma prática pedagógica crítica ou, em outros termos, uma práxis crítico-reflexiva” (LONGAREZI, 2005, p.1-2).

A dimensão metodológica das práticas formativas que procuram os fundamentos na perspectiva teórica da Atividade tem o “desafio de desenvolver um trabalho coletivo durante todo o processo de organização do ensino: na concepção, no planejamento, na execução e na avaliação.” (LONGAREZI, 2006, p.3), mediante relações que são feitas e refeitas no cotidiano docente, na prática educativa e não desta sendo excluídas.

É, portanto, no desafio de empreendermos essa caminhada que o presente estudo analisa as condições sócio-históricas desse grupo de professores, as condições objetivas do exercício docente, os condicionantes institucionais, burocráticos, as ideologias subjacentes às

políticas educacionais que normatizam, regulam o trabalho e as práticas educativas. Para tanto, é preciso juntamente a esse coletivo, repensar as práticas formativas, repensar os arranjos do tempo-espaço, na organização e reorganizações das ações que possam suprir as necessidades formativas desse grupo.

Por outro lado, não podemos considerar que o *significado social* da formação continuada, por si só, seja o suficiente para o desenvolvimento docente, supondo que a oferta de formação continuada seja garantia de satisfação das necessidades formativas. Pelo contrário, de acordo com os pressupostos da teoria da atividade, o docente só percebe o seu *significado social* quando a sua *necessidade* formativa é nele satisfeita, ou melhor, quando seu *motivo* objetiva-se no objeto da *ação*. É preciso oferecer condições para que os estudos também sejam realizados dentro do espaço escolar e possam ser articulados com as ações desenvolvidas dentro e fora do contexto escolar. Numa relação mais dinâmica e dialógica do que verticalizada e monológica.

Segundo Vigotski (1984) “a educação é um processo de apropriação de signos culturais. Estes seriam “instrumentos psicológicos” que ajudariam os indivíduos a organizar seu comportamento e suas ações, através do processo de internalização”. (VYGOTSKI, 1984 *apud* LIBÂNEO, 2002, p.75). Entendemos a formação continuada como um processo de educação continuada e como tal, deve estar ligada ao processo da atividade prática docente, isto é, a docência. A *atividade* na formação continuada deve estar orientada para esse objetivo e mediada por esse processo.

Estamos, pois, evidenciando práticas de formação continuada que contemplem a prática docente como desencadeadora de ações específicas do saber-fazer docente associadas à cultura científica crítica, buscando unicidade teórico-prática nas situações de formação a partir das atividades de ensino, aliadas às situações éticas, políticas e sociais do seu trabalho à organização da escola como espaço formativo e de desenvolvimento profissional.

A formação continuada deve estar orientada para o desenvolvimento do professor em sua atividade docente, para tanto, a aprendizagem ocorre pela *atividade* (prática educativa, *necessidades e ações*), mediante a assimilação da experiência sociocultural (saberes científicos, técnicos e metodológicos), considerando a atividade coletiva dos indivíduos (relações sociais, culturais, éticas e políticas) – e o processo de internalização (consciência social para consciência individual), para os quais os espaços de diálogo, reflexão,

planejamento sistemático das ações e discussões sobre os dilemas do cotidiano escolar e da profissão docente funcionam como mediadores no processo de desenvolvimento docente.

Por isso, acreditamos nesse processo como princípio educativo e formativo.

Exemplificamos esse movimento da seguinte forma:

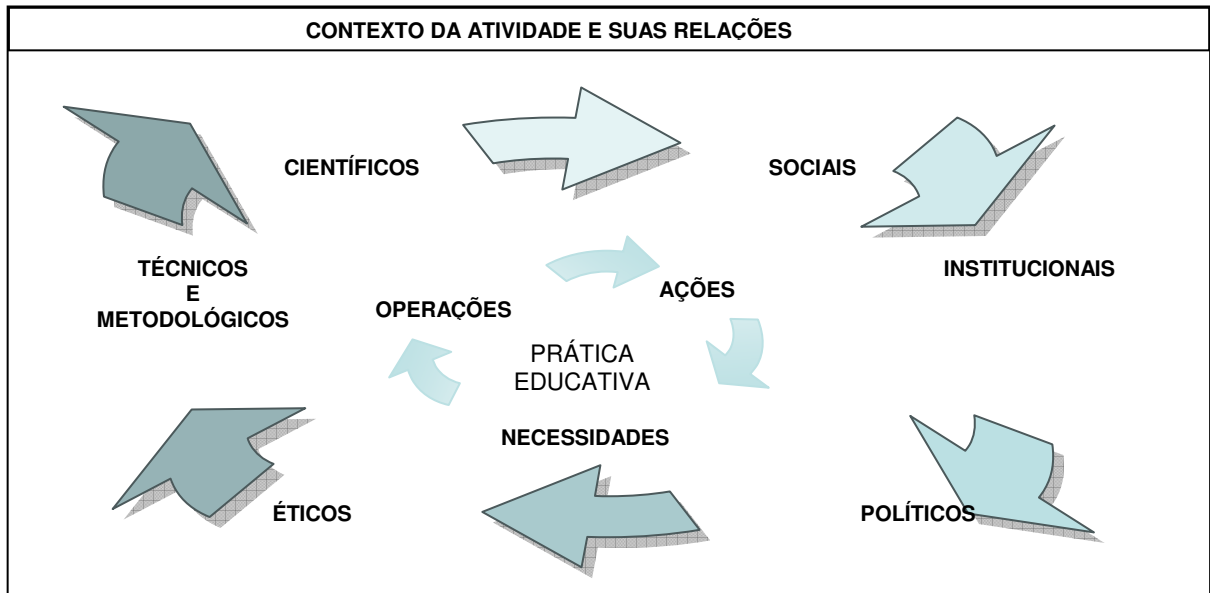


Figura 1 - Diagrama do contexto da Atividade e suas relações
 Fonte: Elaboração da autora a partir da perspectiva de Leontiev (1978, p.322).

Tendo em vista os relatos dos sujeitos participantes da pesquisa, os comportamentos observados nas ações de formação continuada e as visitas realizadas nas escolas, identificamos que o conteúdo das temáticas desenvolvidas durante os três anos nos encontros, nas ações de formação continuada do CEMAP, não contemplam a satisfação de suas necessidades formativas. Considerando os pressupostos da *atividade* podemos dizer que tanto o conteúdo quanto a forma das ações não convergem para o mesmo objetivo, contribuir com a mudança da prática docente e com o seu crescimento em termos qualitativos.

As temáticas gerais: “Interdisciplinaridade”, “Pedagogia de Projetos” e “Técnicas de Ensino” não são desenvolvidas em situações de trabalho docente, ou seja, na *atividade* educativa, a cisão entre teoria e prática ocorre também no próprio processo formativo. Os docentes não conseguem estabelecer relação entre as temáticas e a atividade docente, com os problemas relacionados ao ensino, à aprendizagem dos alunos, às mudanças efetuadas na política educacional quanto à organização curricular e às avaliações externas, que implicam diretamente em suas práticas educativas.

A aprendizagem não se dá pela simples exposição a novas informações. Assim também a profissionalidade como qualidade profissional, como nova qualidade de conhecimento, não se dá por acúmulo de informações, mas por (re)organizações das idéias e das práticas, pelo processo de estabelecer relações entre elas e os conhecimentos. (ARAÚJO; CAMARGO; TAVARES, 2002, p.3)

Segundo as autoras, é preciso organizar os meios adequados, tanto para gerar quanto para gerir transformações e construções nos docentes, nos alunos, nas instituições, e apontam o projeto como atividade desencadeadora do processo de mudanças na prática educativa e do desenvolvimento profissional.

Em vários momentos os sujeitos desta pesquisa se referem ao trabalho educativo por meio de projetos de ensino, como uma forma de desenvolver a formação continuada tanto na escola como no CEMAP, entre os próprios colegas da mesma escola, ou com as demais escolas de situações similares, como as rurais e as localizadas em periferias. “É a situação concreta que determinará através de quais estruturas de operações será realizada a ação que visa atingir o objetivo” (ARAÚJO; CAMARGO; TAVARES, 2002, p.3). A forma como a temática “Pedagogia de Projetos” se desenvolve em 2007, discussão teórica fora do espaço escolar, não apresenta nenhuma mudança na prática educativa dos docentes.

É importante salientar que dada as condições objetivas das escolas (tempo para discussões no coletivo) e as situações dos contextos da cultura escolar (dificuldades conceituais e metodológicas sobre projeto) o trabalho docente por meio de projetos ainda não é desenvolvido entre os docentes nas escolas como mediadora da aprendizagem, e por isso se apresenta, na maioria das falas dos sujeitos pesquisados, como uma necessidade da prática educativa, mas, que precisa ser compreendido pelos docentes, não como teoria para ser aplicada, mas sim, como *atividade* de ensino.

Para que esse processo de internalização ocorra com o professor é necessário a mediação: por meio de instrumentos e por meio das relações sociais, se externaliza a idéia, o conceito, o uso social, a finalidade, tornando-o claro, ou perceptível para o docente, na própria prática educativa, concomitantemente, em atividade de ensino. Só assim podemos falar em apropriação, quando no processo de internalização o docente conseguir estabelecer relações e conexões, para fazer as adequações que achar necessário, ou que convier às situações de ensinoaprendizagem dos alunos.

O docente precisa se apropriar dos fundamentos, das bases que sustentam o saber que transmite e de como se processa a aprendizagem nos alunos, assim pode realizar sua prática

educativa com qualidade. Isto é bem diferente da prática prescritiva e normativa enfatizada pela racionalidade técnica.

Nesse sentido, algumas pesquisas realizadas pelo Grupo de Estudo e Pesquisa sobre a Atividade Pedagógica (GEPAPE)⁵⁵, apresentam a *atividade orientadora de ensino* termo elaborado por Moura (1996; 2000), como situação privilegiada de formação de professores, favorecendo possibilidades de integração entre *significado social e sentido pessoal*.

Moura (2000) compreende a *atividade*, tendo como núcleo a ação docente, tomando-a como fonte de produção de conhecimento tanto para o aluno, quanto para o docente em seu processo de formação continuada Segundo o autor

... ela precisa ser do sujeito. Isto é, deve provocar no sujeito uma necessidade de solucionar algum problema. Ou, melhor ainda: ter sua nascente numa necessidade. Esta, por sua vez, só aparece diante de um problema que precisa ser resolvido e para cuja solução exige uma estratégia de ação (MOURA, 2000, p. 34).

O comprometimento e o sentimento de pertencer a uma realidade que pode contribuir para transformar advêm das próprias necessidades pessoais e coletivas enfrentadas no cotidiano docente. Assim, considerar a própria *atividade* docente, os desafios a serem vencidos e ou superados pelo professor, como *necessidade* que precisa ser satisfeita no *objeto* da *ação*, *objetivando-se* nele, é tomar a formação como *atividade*. Nisto reside *sentido pessoal*, sendo então o *motivo formador de sentido*, que realmente desencadeia o processo de formação.

Leontiev (1978b, p.8) define esse esquema cíclico da seguinte forma

Como uma necessidade, a necessidade em si é o momento interno da atividade produtiva. Mas a atividade produtiva é o ponto inicial da realização e, portanto, também seu momento dominante, o ato no qual todo o processo volta a ocorrer novamente. O indivíduo produz um objeto e, através de seu consumo, retorna-o de novo para si.[...] (MARX s/d *apud* LEONTIEV, 1978b, p. 8)

⁵⁵ Grupo de Pesquisa vinculado à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), coordenado pelo Prof. Dr. Manoel Oriosvaldo de Moura. As pesquisas salientam a discussão e a movimentação da própria atividade pedagógica como forma de integrar o significado e o sentido pessoal da formação continuada de professores. Serrão (2004); Araújo (2003); Tavares (2002); Araújo, Camargo, Tavares (2002); Moura (1996; 2000); Asbahr (2005).

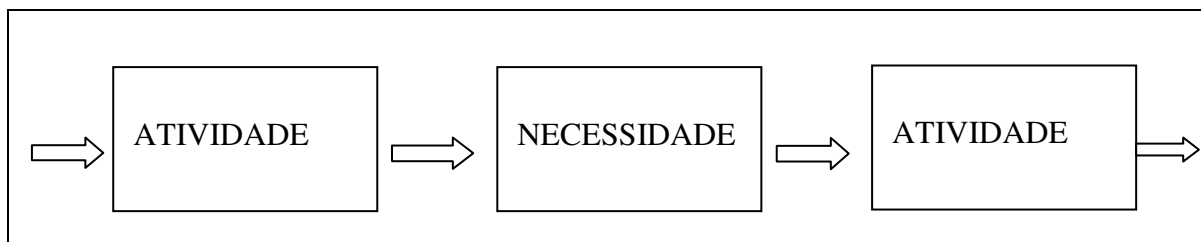


Figura 2 - Esquema do Processo cíclico da Atividade

Fonte: Elaboração da autora a partir da perspectiva de Leontiev (1978b, p.8).

Partimos da representação deste esquema cíclico no qual a *atividade* é o ponto de partida e de chegada do processo formativo do profissional, para afirmarmos que a *atividade* possui uma estrutura interna, a partir da qual, pode se realizar o diálogo possível entre *significado social e sentido pessoal* da formação continuada.

Representaremos a seguir como é a *estrutura interna da atividade*, e como ela pode contribuir para repensar os arranjos formativos, as *ações e operações*, proporcionadoras de sentido, de acordo com o *corpus* teórico da atividade de Leontiev:

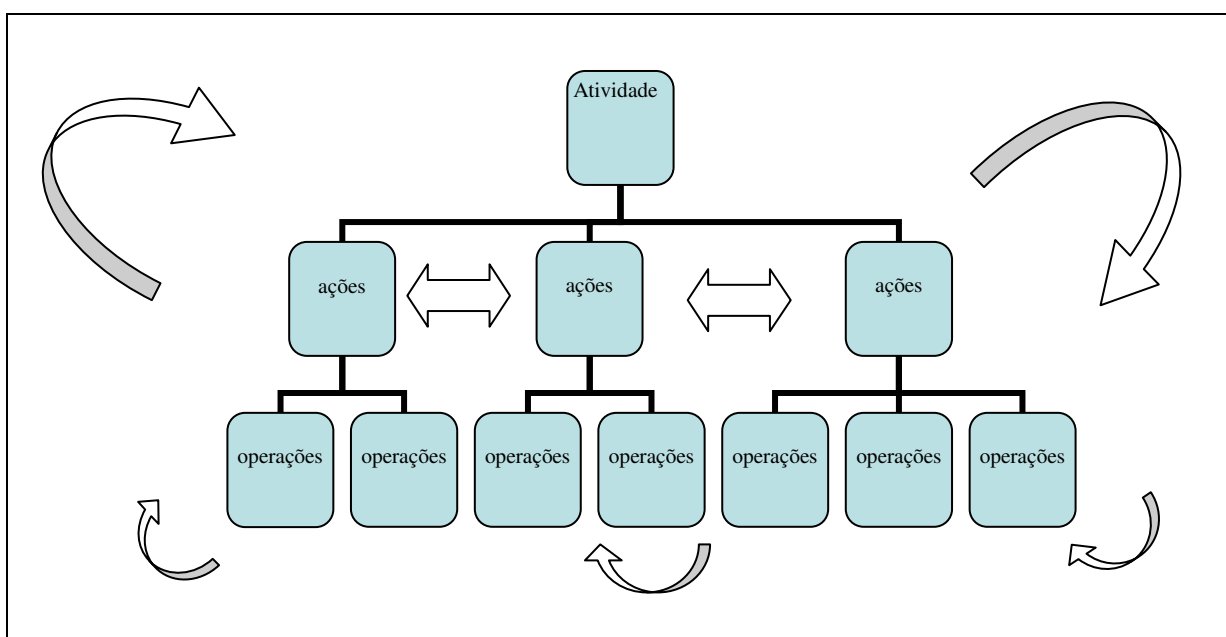


Figura 3 - Esquema da Estrutura da Atividade

Fonte: Elaboração da autora a partir da perspectiva de Leontiev (1978, p.322-3).

Por *operação*, entendemos, conforme apontado anteriormente, o modo de execução de uma ação. A *operação* é o conteúdo indispensável de toda a *ação*, mas não se identifica com a *ação*. Uma só e a mesma *ação* podem realizar-se por meio de *operações* diferentes, e inversamente, *ações* diferentes podem ser realizadas pelas mesmas *operações*. Isto se explica

pelo fato de que enquanto uma *ação* é determinada pelo seu fim, as *operações* dependem das *condições* em que é dado este fim.

Por isso, é importante identificar os motivos que impulsionam a *atividade* docente, considerando as *necessidades* a ela inerentes e, conseqüentemente, o *sentido* que tem para o professor o *objeto* (a ação de formação continuada), os fenômenos do mundo que o rodeia (relações sociais) e as *condições* docentes, discentes, institucionais, políticas e organizacionais.

As ações de formação continuada se constituem como uma das várias *ações* que podem compor a *estrutura da atividade*. Por sua vez, também podem se desdobrar em outras *subações e operações*, que associadas umas às outras ajudarão a atingir o objetivo central, ou melhor, compor o *sentido* da *ação*, se objetivando, se encontrando no *objeto* da *ação*.

Por isso, na análise aqui empreendida a atividade educativa, a docência, são orientadoras das *ações e operações* que podem ser efetuadas, nessa realidade educacional e no espaço formativo do CEMAP. Tanto na forma em que as ações podem ocorrer quanto no conteúdo das mesmas precisam considerar a docência, com todas as suas implicações pedagógicas, éticas, sociais, afetivas, institucionais, técnicas, em um todo complexo, não dissociando teoria e prática. Constatamos que nem sempre isso ocorre na formação continuada.

Na mesma perspectiva teórico-metodológica os trabalhos de Araújo (2003); Tavares (2002) e Araújo, Camargo, Tavares (2002) salientam que o projeto, entendido como *atividade*, pode ser um instrumento diferenciador na organização das atividades da escola, propiciar discussões, transformar as situações escolares, “[...] a atividade de ensino é percebida como núcleo da ação educativa: forma o professor, forma o aluno e ambos constroem o conhecimento.” (ARAÚJO, CAMARGO, TAVARES, 2002, p. 3)

Libâneo (2002, p. 73-7) a partir das premissas da Teoria da Atividade considera que um programa de formação de professor deve ir muito além de uma “reflexão sobre a prática”, e muito além da “experiência refletida”, porque ambas não resolvem tudo, é necessário uma visão crítica da realidade, no esforço de superar a concepção de formação a partir da racionalidade técnica, do trabalho prescrito e da concepção de formação de senso comum. “Nesse sentido, para além de uma reflexividade cognitiva, é preciso a reflexividade comunitária, a reflexividade compartilhada [...]”, para que possamos realmente cooperar e

mediar, a partir de instrumentos e ações, com o desenvolvimento pessoal e profissional docente. Para Libâneo (2002) o:

[...] melhor programa de formação de professores seria aquele que contemplasse melhor, no currículo e na metodologia, os princípios e processos de aprendizagem válidos para os alunos das escolas comuns. Em outras palavras, os mesmos processo e resultados que devêssemos esperar da formação geral dos alunos das escolas regulares deveriam ser conteúdos da formação de professores. (LIBÂNEO, 2002, p.73)

Como destacado, ao estabelecer a inter-relação entre *significado social* da formação continuada e o *sentido pessoal* determinado conscientemente pelos professores, a partir da prática social, da *atividade* educativa, das *necessidades* docentes e do cotidiano da escola, torna-se possível falar em uma formação continuada como *atividade dominante*, que impulsiona o desenvolvimento da profissionalidade docente, e isto, vai muito além do que a certificação.

Claro que esse processo precisa ser dialogado, construído e não somente divulgado ou socializado. Todavia, que se inicie pelas condições objetivas da atividade docente, pelos espaços de estudo nas escolas, mesmo que estes ainda sejam poucos, nos centros de formação continuada, nas atividades diárias de planejamento de ensino, de aula, nas ações em comum, sempre tendo como base fundamental o contexto das práticas sociais e educativas como atividade formativa.

Em meio a essa trama de relações presentes no cotidiano docente com toda a sua complexidade, contradições, diversidade, multiplicidade, divergências, embates políticos e ideológicos, é que se constroem novas relações, novos espaços de aprendizagem e de formação.

NOTAS DE UMA PROVISÓRIA CONCLUSÃO

Concluir um trabalho nunca é efetivamente colocar um ponto final, estabelecer resoluções definitivas, fechar questões. Talvez seja o momento em que mais precisamos ter consciência da provisoriedade do conhecimento, da necessidade de manter a polêmica e a vigilância epistemológica. Nessa perspectiva concluir se torna apenas o fechamento provisório de um ciclo, a reflexão sobre o conhecimento produzido, sobre as inúmeras questões que permanecem em aberto, a organização de idéias com vistas à abertura de outros projetos e, de certa forma, uma definição de princípios. (LOPES, 1999, p.221)

Eis o momento... Momento não de um término ou do fim da tecitura, mas, sim o momento de revisitar os entrelaçamentos, as laçadas, os nós, olhar vagarosamente, as composições realizadas, os tons e sobre tons dos fios, a espessura das tramas, como quem procura as singularidades e os próprios matizes, compartilhando os diálogos e socializando a construção empreendida.

Momento de encontrar fios, que porventura, ainda precisam ser cardados novamente, lançar mão de outras meadas não utilizadas nesta tecitura e tecer outras composições. Compreender, enfim, que há algo mais a fazer, noutros fios a cardar, por isso, o sentimento de inquietude nos impulsiona à vigilância epistemológica e à reorganização das meadas, por ora remexidas.

Enfim, momento de reconhecer na pesquisa a importância da interlocução e do diálogo com autores, teorias e a realidade humano-social, permitindo-nos reconstruir conceitos, partilhar idéias e poder construir novas possibilidades de transformá-la.

Destacamos no início deste trabalho que o estudo se fundamenta na necessidade de analisar e compreender o *significado social e o sentido pessoal* das ações de formação continuada, propostas pela SMEEL em Ituiutaba, aos professores dos anos finais do ensino fundamental. Ao objetivar essa compreensão, a pesquisa procura identificar, os motivos, as necessidades formativas, as condições em que essas ações de formação continuada desenvolvem-se, bem como, as condições objetivas existentes na realidade educacional em que este grupo se encontra inserido.

Desta forma a pesquisa se constitui em uma necessidade, engendrada pela situação de não envolvimento vivenciada pela maioria do professorado e como necessidade da pesquisadora e orientadora, inseridas nesse contexto, por meio de suas práticas sociais, ou

seja, sua *práxis* de supervisora/assessora pedagógica na rede pública municipal e formadora de formadores.

Nesse sentido, a pesquisa realiza, em seu percurso, um duplo movimento: é objeto de análise e objeto de formação. Na atividade de pesquisar esta realidade humano-social, tendo em vista a *práxis social*, ou seja, contribuir com o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, o estudo se caracteriza em uma *atividade* potencializadora do nosso próprio desenvolvimento, pessoal e profissional, por isso, é também formativa. Nas palavras de Moura (200, p.34) se constitui em *atividade orientadora de ensino*.

Produzir um trabalho científico na academia tem um *significado social* relevante, contudo, só é possível compreender o *sentido pessoal* de tal *atividade*, durante a sua consecução, nas diversas *ações, subações e operações* que precisam ser desenvolvidas, nas relações sociais e mediações, ora do próprio contexto denso, contraditório e complexo, ora da contribuição segura de alguém mais experiente nessa desafiante tarefa e das infinitas conversações com os vários *eus* que se tornam aquele *nós*, a singularidade de um *coletivo*, como acontece com aqueles que se entregam à atividade do tear.

A *atividade*, ou melhor, a *práxis social*, é o elemento desencadeador da *necessidade*, e esta, por sua vez, satisfeita retorna à *atividade*, dando-lhe *sentido e significado*. Este é um movimento cíclico, por isso, contribui com o desenvolvimento pessoal e profissional do ser humano.

Ao apresentarmos o esquema cíclico da *atividade* de Leontiev (1978b) conseguimos compreender como ocorreu esse movimento, não somente no objeto investigado (as ações de formação continuada), mas também no objeto da investigação (a pesquisa). Assim, durante todo o processo desta tecitura, no entrelaçamento do conjunto de fios: a trama e a urdidura, aqui consideradas como o substrato teórico da pesquisa e as ações de formação continuada pesquisadas, conseguimos visualizar melhor a composição desse tecido, a realidade.

Uma realidade que de antemão tínhamos somente uma visão turva, opaca, ou seja, uma visão *fetichizada*, o mundo das representações comuns, das projeções do mundo externo e que são desenvolvidos à superfície dos processos realmente essenciais.

Por conseguinte, é preciso então cardar e fiar com cuidado o conjunto dos fios. Desse modo, a necessidade de preparar os fios da trama leva-nos a um aprofundamento dos conceitos fundamentais que envolvem a questão da existência humana em seus vínculos com a educação e a formação de formadores: essência, consciência, totalidade, cotidianidade,

cultura, sociedade e ideologia. Tal esforço desdobra-se em desconstruções e reconstruções de alguns fios que fazem parte desta trama. Neste processo de fiação, de escolha epistemológica, filosófica e de concepção de formação muitas leituras, reflexões, diálogos, trocas, decisões, enfim, produções são necessárias.

Todavia, ainda assim é preciso preparar os fios da urdidura e, da mesma forma exige muita dedicação, pois estes estão entremeados na complexidade do real, nos atravessamentos e vieses de vários condicionantes, sociais, culturais, políticos, ideológicos, nas condições objetivas da *práxis* docente dentro das escolas pesquisadas, na estrutura do projeto de Formação elaborado pela SMEEL.

Do contato com o conjunto desses fios, procedemos à preparação dos novelos, tateando, sentindo, perscrutando dos docentes seus motivos, suas perspectivas, anseios e necessidades formativas, engendrados por este contexto, revelando-nos o singular na pluralidade, e ao mesmo tempo, o plural sendo composto pelo diverso e singular, enfim, a sua, a do outro, a nossa condição humana.

Ao analisar a formação continuada de professores, buscamos respaldo teórico-metodológico na *Teoria da Atividade*, como *corpus* analítico que nos permite apreender o *significado social e o sentido pessoal* dessa prática formativa, especialmente porque estabelecemos a relação entre atividade de ensino, atividade de aprendizagem e desenvolvimento humano. Evidenciando desse modo a concomitância, do empírico e teórico, realizada nesta *atividade* de pesquisa

Perfilaremos, agora, as questões colocadas inicialmente e outras que surgem no transcorrer do trabalho, empírico e teórico, objetivando dar visibilidade às respostas que a investigação consegue revelar.

Retomando os motivos da participação e não participação dos professores nas ações de formação continuada, na maioria é consensual tanto para os participantes quanto para os não participantes, que os *motivos-estímulos* sobrepõem-se aos *motivos formadores de sentido*, isto é, pelo fato dos professores não encontrarem a satisfação das necessidades formativas no objeto da *ação*, devido ao conteúdo que tratado nos estudos, temas gerais descontextualizados das situações cotidianas de cada docente, e devido à forma como ocorrem, ou seja, as *operações* que realizam, aulas expositivas, pouco espaço de construção e confrontação de saberes e prática, serem os fatores responsáveis por esse não comprometimento com as ações

de formação continuada, conseqüentemente, ocasiona a cisão entre *significado social e sentido pessoal*.

As *significações* e os *sentidos* tornam-se contraditórios, todavia, se no transcorrer da atividade ocorre uma mudança nas *ações*, tanto no conteúdo quanto na forma como estas ações se realizam, há possibilidade da interrelação entre significados e sentidos ocorrer na formação continuada docente.

Os conteúdos se concentram mais na *atividade de ensino* e sua forma se concentra mais em encontros dialógicos, articulados entre as várias ações docentes, aos assuntos específicos da docência, do conteúdo multi e interdisciplinar, das dificuldades interpessoais, das relações sociais, culturais do cotidiano escolar e do processo ensino-aprendizagem. Dessa forma, os consideramos como instrumentos mediadores efetivos e os motivos *formadores de sentido* preponderantes, impulsionadores da *atividade* e, conseqüentemente, do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.

Portanto, diante do que apreendemos da realidade educacional, do posicionamento de cada docente pesquisado, constatamos que existe nesse processo, na decisão de participar ou não das ações de formação continuada, uma estreita relação entre *motivos, necessidades, condições* objetivas e subjetivas, e a *atividade* educativa, ou seja, seu trabalho docente, sua *práxis social*.

Depreendemos de seus próprios anseios, perspectivas e sugestões, os possíveis caminhos e instrumentos mediadores nesse processo de inter-relação entre *sentido e significado*, para a formação continuada atingir o fim a que se propõe o de contribuir com o desenvolvimento pessoal e profissional docente e conseqüentemente, com as mudanças qualitativas na prática educativa.

Portanto, os docentes apontam algumas necessidades da prática educativa e do contexto escolar como um todo: 1) o trabalho por meio de projeto tanto no CEMAP quanto na escola, entre os próprios colegas da mesma escola, ou junto às demais escolas com situações similares, como as rurais e as localizadas em periferias; 2) tempo na escola para diálogo, estudos e trocas de experiências; 3) estudos no CEMAP mais contextualizados de acordo com a prática educativa dos docentes e com os desafios a vencer, postos pela política pública nacional; 4) ações de formação voltadas para o resgate da autoestima e da identidade profissional, tão desgastada pelas pressões ideológicas do projeto neoliberal na sociedade; 5)

considerar a atividade de ensino como conteúdo de estudo nas ações desenvolvidas no CEMAP; 6) mais espaços para oficinas e trocas de experiências entre professores.

A pesquisa nos possibilita compreender que não basta oferecer a formação continuada aos professores, antes importa inquirir sobre suas necessidades formativas, sobre seu trabalho docente, sobre o *significado social e o sentido pessoal* que esta “atividade” tem para o sujeito “professor”. Reconhecemos imprescindível neste percurso abrir espaço para que as reflexões e discussões aconteçam também no interior das escolas, entendendo-as, como espaços formativos deste coletivo de professores e como parte do projeto político-pedagógico da instituição.

As reflexões sobre as concepções de formação de professores necessitam ser mais dialogadas entre os formadores de formadores, nos Centros de Formação de professores, com os estudos coletivos, e com os próprios docentes, permitindo a desconstrução de alguns conceitos e práticas docentes para a reconstrução de novos conceitos formativos e de práticas pedagógicas mais congruentes com os anseios do mundo contemporâneo, dentro do qual a identidade do profissional docente vem se reconfigurando.

Certamente, ainda podem ser traçadas novas idéias advindas de posteriores estudos e análises em torno desta temática tão complexa, como complexo é o desenvolvimento do ser humano, um ser inacabado que está sempre se constituindo, se fazendo permanentemente.

Assim é que o professor se constitui e, o mais importante, não o faz sozinho, mas na relação social que estabelece com os demais, no contexto cultural ao qual pertence e em sua *atividade* educativa. Os caminhos se constroem passo a passo durante toda a caminhada, nos diálogos, nos embates, nos confrontos de idéias, de concepções, de conceitos, enfim, nos processos de apropriação, assinalados por Leontiev (1978) como :

Sempre mediatizado pelas relações entre os seres humanos, sendo, portanto, um processo de transmissão de experiência social, isto é, um processo educativo, no sentido lato do termo. O indivíduo forma-se, apropriando-se dos resultados da história social e objetivando-se no interior dessa história, ou seja, sua formação realiza-se por meio da relação entre objetivação e apropriação. Essa relação se efetiva sempre no interior de relações concretas com outros indivíduos, que atuam como mediadores entre ele e o mundo humano, o mundo da atividade humana objetivada. A formação do indivíduo é sempre um processo educativo, podendo este ser direto ou indireto, intencional ou não-intencional, realizado por meio de atividades práticas. (LEONTIEV, 1978, p. 272)

Esse novo olhar sobre o desenvolvimento pessoal e profissional docente desvela um panorama a ser construído na rede de relações sociais e institucionais, a fim de que o coletivo

assuma a atividade de ensino como orientadora dos processos formativos, bem como nas ações de formação propostas pela SMEEL.

Consideramos relevante salientar alguns efeitos, embora bem modestos, que os movimentos desta atividade de tecer estão produzindo nas nuances do tecido.

No início do ano de 2009, a SMEEL de Ituiutaba, sob coordenação administrativo-pedagógica, atenta aos desafios deste contexto da realidade escolar e para as necessidades formativas elencadas neste estudo de caso, e procura proporcionar aos professores ações de formação continuada direcionadas aos conhecimentos específicos, pedagógicos, na tentativa de favorecer um estudo teórico-prático. Não sabemos ainda quais efeitos esse novo desdobramento redundará, já que a cultura escolar é um elemento gerador de subjetividades, e bem sabemos, o quanto é difícil olhar por novos prismas, e o quanto é lenta a mudança de postura paradigmática.

Outro movimento que também se desencadeia nesse contexto é a avaliação de desempenho dos educadores (professores; especialistas de educação; diretores; e vice-diretores), levando-se em conta a tentativa de fazer valer o lema da prefeitura municipal a partir de 2009: “Crescer e valorizar as pessoas”, a própria política pública educacional [micro] está empreendendo alguns esforços para revisão e reestruturação das fichas de avaliação de desempenho dos servidores do magistério. Para tal, algumas discussões ocorrem em torno da temática de desenvolvimento profissional, entre a equipe técnica do CEMAP e a comunidade escolar, há representação de todos os segmentos que são avaliados. Certamente isso não é tudo, mas já é algo que está em movimento, mostrando-nos que há espaços em que podemos agir.

Entretanto, mais reflexões e discussões, sobre as condições objetivas do trabalho docente, em nível local e institucional, precisam avançar e ganhar consistência, tanto na própria cultura escolar, quanto nas políticas públicas, a questão do tempo-espaço escolar, ainda é um grande nó presente nessa situação, com alguns fios sendo dissimulados, para os quais são exigidos mais esforços a fim de chegarmos à sua profundidade. Contudo, várias mãos, vários instrumentos e vários movimentos já se iniciam, e podemos dizer que o diálogo entre *significado social e sentido pessoal* nas ações de formação continuada é possível, e que, portanto, a mediação, se faz necessária...

Tendo em vista a incerteza dos efeitos e desdobramentos de tais movimentos, é que momentaneamente, encerramos esse trabalho, com aquela inquietude epistemológica de que

há muito ainda para ser realizado. Doravante, fica aqui, o convite para a continuidade desta construção...

REFERÊNCIAS

- ALVARADO PRADA, Luis Eduardo. Pesquisa coletiva na formação de Professores. In: **Revista de Educação Pública**. v.15 n.28, 2006.
- _____. **Formação Participativa de docentes em serviço**. Taubaté: Cabral Editora Universitária, 1997.
- _____. A pesquisa coletiva como um caminho na formação de professores. In: **Encontro de Pesquisas em Educação**, 3, 2005, Uberaba. Anais. Uberaba: Gráfica UNIUBE, 2005. Cd-rom.
- _____. **Pesquisa coletiva: trajetos iniciais**. Uberaba: UNIUBE, 2005b.
- _____. Formação continuada de Professores em Serviço: Formação de Formadores. IN: MONTEIRO, F.M. de A.F. & MÜLLER, M. L.R.(org) **Profissionais da Educação-** políticas formação e pesquisa. V. II. EDFMT, Cuiabá, 2003.
- ALTET, Marguerite. **Qual (ais) profissionalidade (s) dos formadores em formação contínua? Por um perfil polidentitário**. In: ALTET, M; PAQUAY, L; PERRENOUD, Philippe. A profissionalização dos formadores de professores. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- ALTET, Marguerite PAQUAY Léopold & PERRENOUD, Philippe. **A profissionalização dos formadores de professores: realidade emergente ou fantasia?** In: ALTET, PAQUAY, L. & PERRENOUD, Ph. (org) A profissionalização dos formadores de professores. Porto Alegre: Artemed, 2003.
- ALONSO, Luís Henrique. **Sujeito y discurso: el lugar de la entrevista abierta em las prácticas de la sociologia cualitativa**. Madri: Síntesis, 1994.
- ALARCÃO, Isabel. Formar-se para formar. In: **Aprender**, n.15. Portoalegre: Portugal, 1993.
- _____. A escola como sendo o local privilegiado de profissionalização docente. In: VEIGA, Ilma Passos A. (org) **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1998.
- AMBROSETTI, Neusa Banhara; ALMEIDA, Patrícia C. A.de. **A Constituição da profissionalidade docente: Tornar-se professora de educação Infantil**. UNITAU/PUC-SP.2008. < Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT08-3027, pdf. Acesso em 15/02/2009.>
- ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, nº.113.2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100> Acesso em:14/02/2008.
- _____. O papel da pesquisa na articulação entre saber e prática docente. In: **VII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO**, Goiânia, 1994.
- _____. Etnografia da Prática Escolar. 11ed. Campinas: Papirus, 2004.
- ARENDDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.
- ARAÚJO, Elaine S.O projeto pedagógico como (des) encadeador do trabalho coletivo. **Educação: Teoria e Prática**. Jun,26. 2007. Disponível em: <<http://cecemca.re.unesp.br/ojs/index.php/eudacao/article/view/411/345>>. Acesso em 13/04/2009.
- ARAÚJO, Elaine S; CAMARGO, Raquel. M. de; TAVARES, Sílvia, C. A. A formação contínua em situações de trabalho: O projeto como atividade. In: **ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE)**, 11, 2002. Goiânia. Anais..., 1 CD-ROM.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a Educação-Rumo à sociedade aprendente**. Vozes. Petrópolis, RJ. 1998.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. **Revista Brasileira de Educação**. Anped. n.29. maio/jun/ago 2005.

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma G.(org) **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

BASSO, Itacy S. Significado e sentido do trabalho docente. Cadernos **CEDES, Campinas** v. 19, n. 44, Apr. 1998 . Disponível: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso:22 Julho 2009. doi: 10.1590/S0101-32621998000100003.

_____. **As condições subjetivas e objetivas do trabalho docente**: um estudo a partir do ensino de história. Tese de Doutorado.UNICAMP. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. SP, 1994.

BIANCHETTI, Roberto. G. **Modelo Neoliberal e Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 2001.

BOGDAN, Robert. E; BIKLEN, Sari.K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto, 1994.

BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: A questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo. v. 28, n.1 p. 11-30,jan./jun.2002.

BRASIL, Constituição, 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Centro de Documentação e Informação-Coordenação de Publicações. 23ªed.Câmara dos deputados. Brasília-DF, 2004.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9,394, de 20 de dezembro de 1996. **Centro de documentação e Informação- Coordenação de Publicações**. 2ª Ed. Câmara Federal dos Deputados. Brasília-DF-2001.

BRASIL, MEC Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui o Sistema Nacional Público de Formação de Professores do Magistério, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências.**Diário Oficial da União**, Brasília, DF..30 jan. 2009. Disponível em <capes.gov.br/imagens/stories/noticia/DOU_30.01.2009_pag1_e_pag2.pdf> Acesso em: 09/09/09.

BRASIL, MEC. Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e estados, e a participação das famílias e da comunidade. **Diário Oficial da União**, Brasília DF. 25 de abr. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/-Ato2007-210/2007/Decreto/D6094.htm> Acesso em: 12/05/08.

BRASIL, MEC. Plano de Ações Articuladas. PAR. Resolução nº 46, de 31 de outubro de 2008, permite a análise compartilhada do sistema educacional em quatro dimensões: gestão educacional, formação de professores e dos profissionais de serviço e apoio escolar, práticas pedagógicas e avaliação, infra-estrutura física e recursos pedagógicos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. 1º de Nov.2008. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/weeb/resoluções/_2008/re046_31102008pdf> Acesso em: 09/04/09.

BRASIL, Lei do FUNDEF, Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996.

BRASIL, **Plano Decenal de Educação para Todos**. 1993-2003.Brasília-DF:MEC, 1993.

BRASIL, MEC. **Referenciais para a formação dos professores**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 1999.

BRASIL, MEC. **O Plano de Desenvolvimento da Educação.** PDE. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=content&task=view&id=>>. Acesso em 14/11/2007

BRASIL, MEC. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. O PNE de duração plurianual, capaz de conferir estabilidade às iniciativas governamentais na área de educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. 10 de jan.2001. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=153&Itemid=366>. Acesso em 09/04/09.

BRASIL, MEC. Lei nº 10.836 de 09 de janeiro de 2003, regulamenta a criação do Programa Bolsa família. **Diário Oficial da União**, Brasília DF. 10 de jan. 2003 Disponível em:<http://www.portal.mec.gov.br/index.php?option=com_pea&view=pea&view=pea&Itemid=174>. Acesso em: 09/04/09.

BRASIL, MEC. Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil- UAB. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF. 09 de jun. 2006. Disponível em:<<http://www.in.gov.br/imprensa/pesquisa/pesquisaresultado.jsp>> Acesso em: 09/09/2009.

BRASIL, MEC. **Conselho Nacional de Educação**. Documento apresenta linhas orientadoras para os debates públicos realizado com os representantes dos gestores educacionais e dos movimentos sindical social da educação, acerca das diretrizes nacionais de carreira do magistério público da educação básica. Disponível:<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/cne%20publicadocumento%20para%20discutir%20reformul%E7%E3%o%20da%20carreira%20do%20magist%E9rio.pdf>> Acesso em 10/10/2008.

BREZEZINSKI Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. Busca e movimento. Campinas: Papirus, 1996.

CANÁRIO, Rui. A escola: o lugar onde os professores aprendem. **Psicologia da Educação**. São Paulo. Nº6 p. 9-27. 1º sem. 1998.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano**. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

CONTRERAS DOMINGO, José. Modelos de professores: em busca da autonomia. In: **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? TOMMASI, L.de WARDE, M. J., HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as Políticas educacionais**. São Paulo: Cortez. 1996.

DAUSTER, Tania. A fabricação de livros infanto-juvenis e os usos escolares: o olhar de editores. **Revista Educação/PUC-Rio**, nº49, nov.1999.

DUARTE, Newton. A teoria da atividade como uma abordagem para a pesquisa em educação. **Perspectiva Revista do centro de ciências em Educação**. Florianópolis. V 21, n 02 jul/dez.2003.

_____. O significado e o sentido. In: **Coleção Memória da Pedagogia**. Suplemento especial. Viver mente e cérebro. São Paulo: v. 2 Duetto, 2005. ISBN 85-99535-02-1.

DUARTE, Rosália Maria. Pesquisa Qualitativa: Reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº115, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci-artext&pid=S0100>-Acesso em 14/2008.

ELLIOTT, John. Recolocando a pesquisa-ação em um lugar original e próprio. In: GERALDI, Corinta M.G; FIORENTINI, Dario. (org). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas. S.P. Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil-ALB, 1998.

EISNER, W. Elliot. Estrutura e mágica no ensino da arte. In: BARBOSA, Ana Mae Tavares. **Arte-Educação: Leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 1999.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de JANEIRO: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Laudelino. **Grande e Novíssimo Dicionário da Língua Portuguesa**. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1957, 5 volumes.
- FREITAG, Bárbara. **Política educacional e indústria cultural**. 2.ed. São Paulo: Cortez autores Associados. 1989.
- FREITAS, Maria.Teresa.de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo,nº116, jul.2002.
- FROLOV, Ivan (org) **Dictionary of Philosophy. Moscow**. Progress Publishers. 1984.
- FROMM, Erich. **O conceito marxista do homem**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- GARRIDO, Elza. A pesquisa colaborativa como abordagem facilitadora para o desenvolvimento da vida e da profissão do professor e para a introdução de práticas inovadoras na escola São Paulo. **UNESP**, 1998.
- GATTI, Bernadete. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores**. América do Norte. Vol.1, n.1, p.90-102, Maio/2009. Disponível em: <<http://www.facec.edu.br/seer/index.php/formacaodeprofessores/article/view/20/65-3k>. Acesso em: 01/06/2009.
- GIROUX, Henry A . Professores como intelectuais transformadores. In: **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- _____. **Los Profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía del aprendizaje**. Barcelona. Madrid: Paidós/ MEC.1990.
- GIROUX, Henri & McLAREN, Peter. Formação do professor como esfera contrapública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, Antônio F. & SILVA, Tomaz T. (orgs). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994. 2002.
- GIMENO SACRISTÁN, J. **Conciencia y acción sobre la práctica como liberación profesional de los profesores**. Comunicação apresentada às jornadas sobre “modelos y estrategias en la formación permanente del profesorado en los países de la CEE”. Barcelona, 1990.
- _____. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org) **Profissão Professor**. Portugal; Porto, 1991.
- _____. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes médicas, parte I. 1999.
- GIMENO SACRISTÁN & J. PÉREZ GÓMEZ. A. I. **Comprender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António(org). **Vidas de professores**. Porto Editora, 2000.
- GOLDER, Mario. (org). **Leontiev e a psicologia histórico-cultural - um homem em seu tempo**. Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Atividade pedagógica (GEPAPe); Xamã, 2004.
- GONZALEZ REY, Fernando. **Sujeito e subjetividade**. São Paulo: Thompson Editores, 2003.
- _____. O valor heurístico da subjetividade na investigação psicológica. In:____(Org) **Subjetividade, complexidade e pesquisa psicológica**. São Paulo: Pioneira. 2005.
- HELLER, Agnes. **Estrutura da vida cotidiana**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza**. 2ªed. São Paulo Cortez. 2001.

ITUIUTABA. Decreto-Lei n.º 4.523 de 28 de abril de 1999. Institui o Programa Centro Municipal de Assistência Pedagógica e Aperfeiçoamento Permanente de Professores-CEMAP. **Prefeitura Municipal**, Ituiutaba, MOD.2 ago/majo. p.000065, 1999.

ITUIUTABA. Decreto-Lei nº3.803 de 26 de junho de 2006. Aprova o Plano Decenal Municipal de Educação. **Prefeitura Municipal**, Ituiutaba-MG, 2006.

KINCHELOE, Joe. L. Modernismo e passividade cognitiva da educação técnica do professor. In: **A formação do professor como um compromisso político**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

LDB, Diretrizes Nacionais e Nova Concepção de carreira. Brasília: MEC, **Fundescola**, 2000.

LEONTIEV, Alexis N.. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário. 1978.

_____. tivity, consciousness, and personality. Versão on-line Internet Archive marxists.1978b Disponível em:<http://www.marxists.org>. Acesso em: 18/04/2009.

_____. **Actividad, conciencia e personalidad**. Havana: Editorial Pueblo y Educación. 1983.

LEITE. Yoshie U.F. **A formação de professores em nível de 2º grau e a melhoria do ensino da escola pública**. Tese de doutorado. Campinas, Unicamp, 1995.

LIBÂNEO, José Carlos. A Didática e aprendizagem do pensar e o do aprender – A teoria histórico-cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davidov. **Revista Brasileira de Educação**. set.out.nov.dez.nº27, 2004. Disponível em:<http://www.scielo.br/pdf/rbdeu/n27/n27/a01.pdf>.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e Formação de Professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica do conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. M. da M. Vygotsky, Leontiev, Davidov – **Três aportes teóricos para a Teoria Histórico-Cultural e suas contribuições para a Didática**. s/d. Disponível em:<http://www.sbhe.org/novo/congressos/sbhe4/individuais-coautoriaiseixo03/Jose%20Carlos%20Libaneo%20e%20Raquel%20a.%20M%20Freitas%20-%20textos.pdf>

LISTON, Daniel.P. & ZEICHNER, Kenneth. M. **Teacher education and the social conditions of schooling**. 1991.

LONGAREZI, Andréa Maturano; SILVA, Jorge Luiz da. Interface entre pesquisa e formação de professores delimitando o conceito de pesquisa-formação. **EDUCERE** 2008 Disponível:< <http://www.pucpr/eventos/educere/educere/2008/anais/pdf/157.pdf>.> Acesso em: 20/04/2009.

LONGAREZI, Andréa Maturano; NUNES, Ana Teresa Teixeira; SALGE, Eliana Helena Corrêa Neves; PINHEIRO, Nilza Consuelo Alves. A Unidade teoria e Prática no Contexto da formação de professores. **Revista PROPEP**. Disponível:<http://www.uniube.br/propep/mestrado/revista/vol07/15/artigos/artigo_15_010.pdf.> Acesso em: 20/04/2009.

LONGAREZI, Andréa Maturano. **Uma experiência de formação contínua**: avaliando processos e produtos.1996. 130f. Dissertação.(Mestrado em educação) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

_____. Prática educativa e formação de professores. **Revista UNIARA**, v.1, n.2, 1997.

_____. Práxis e formação de professores: aspectos relevantes para se pensar uma epistemologia da formação docente. **Revista & Educação & Linguagem**. Programa de Pós-graduação em educação: Universidade Metodista de São Paulo. Ano 9, n. 14, jul-dez de 2006.

- LOPES, Alice R, Casimiro. **Conhecimento Escola: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ. 1999.
- LÜDKE, Menga; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v25, nº 89, set-dez, 2004.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. In: **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. SP.Editora: EPU.1986 Disponível em: < www.lite.fae.unicamp.br/papet/2003/ep145/ésq.htm> Acesso em: 23/05/2008.
- LUFT, Lya. **Perdas e Ganhos**. 21.ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.
- MAPA de Minas Gerais. In: Atlas Web. Cadastro de Estabelecimento de Ensino.SISTI. Secretaria de Estado de Educação/ MG. Disponível em: <<http://www.educacao.mg.gov.br>> Acesso em: 24 fev.2009.
- MAPA da Superintendência Regional de Ensino de Ituiutaba/MG. In: Atlas Web. Cadastro de Estabelecimento de Ensino.SISTI. Secretaria de Estado de Educação/ MG. Disponível em: <<http://www.educacao.mg.gov.br>> Acesso em: 24 fev.2009.
- MAPA do município de Ituiutaba/MG. In: Atlas Web. Cadastro de Estabelecimento de Ensino.SISTI. Secretaria de Estado de Educação/ MG. Disponível em: <<http://www.educacao.mg.gov.br>> Acesso em: 24 fev.2009.
- MARX, Karl. e ENGELS, Frederic. **A ideologia alemã** (Feuerbach). 6ª ed. São Paulo: Hucitec, 1987.
- MARX, Karl. **Sociologia** (org.Octavio Ianni) São Paulo: Ática, 1980.
- MARIN, Alda Junqueira. Educação Continuada: Introdução a uma Análise de termos e concepções. **In: Caderno CEDES** Campinas n.º 36, p, 9-20, 1995.
- MARCELO GARCIA, Carlos. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António.(org). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- MARTINS, Maria Silvia Cintra. Atividade, Consciência e Personalidade.Tradução capítulo 5, versão on-line, da primeira edição In: LEONTIEV, Alexei N. de Activity,Consciousness,and Personality. 1978. Fonte: The Marxists Internet Archive. Disponível: http://www.marxists.org/portugues/leontiev/1978/activ_person/cap05htm.Acesso em: 18/04/2009.
- MARQUES, Mario Osorio. **A formação do profissional da educação**. Ijuí: UNIJUI, 2000.
- _____. Os Paradigmas da Educação. In: **Revista de Estudos Pedagógicos**, vol.73, n.º 175, set/dez. 1992.
- MOYSER, George. **Won-standardized interviewing in elite research**. Greenwich: Jaipress, 1987.
- MOURA, Manoel. Oriosvaldo de. A atividade de ensino como ação formadora. In: CASTRO, A. D. de; CARVALHO, A.M.de (orgs). **Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- _____. **O educador matemático na coletividade de formação**: uma experiência com a escola pública. Tese de Livre Docência. São Paulo: FEUSP, 2000.
- _____. A atividade de ensino como unidade formadora. **BOLEMA**, 12, 1996.
- NAVARRO, Pablo. Hacia una teoria de la morfogenesis social. In: ASSAMNN, Hugo. **Reencantar a educação. Rumo à sociedade aprendente**. Editora Vozes, Petrópolis. RJ. 1998.
- NÓVOA, António. A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projeto Pralus. In: NÓVOA, António.: FINGER, Mathias(orgs) **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde. Depart. Dos Recursos Humanos da Saúde/ Centro de formação e Aperfeiçoamento Profissional. 1988.

- _____. O passado e o presente dos Professores. In: _____. (org) **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1991.
- _____. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- O'NEILL, Eugene Gladstone. **Complete plays**. Travis Bogard. NY: Library of America, 3 vols, 1988.
- PEREIRA, Rodrigues Maria de Fátima. Concepções Teóricas da Pesquisa em Educação: superando dificuldades. In: LOMBARDI, José Claudinei (org) **Globalização, pós-modernidade e educação**. 2ªed. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBER: Caçador, SC: UnC, 2003.
- PÉREZ GÓMEZ, Angel I. Compreender o ensino na escola: modelos metodológicos de investigação educativa. In: GIMENO SÁCRISTÁN e PÉREZ GÓMEZ. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- _____. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (coord) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.
- PICONEZ, Stela. (coord) **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas, Papirus, 1991.
- PIMENTA, Selma Garrido (org) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.
- _____. Selma G. **O estágio na formação de professores-unidade, teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 1994.
- PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica do conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.
- PORTO, Tania Maria Esperon. A tecnologia de comunicações na escola; relações possíveis. Relações construídas. **Revista Brasileira de Educação**. Vol.11. Jan/Abr. **ec**. 2003.
- RAMALHO, Betânia L. L.; NUÑEZ, Isauro. B; GAUTHIER, Clemont. **Formar professor-profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulina, 2004.
- _____. Quando o desafio é mobilizar o pensamento pedagógico do professor/a: Uma experiência centrada na formação continuada. Anais-Cd-room da 20ª reunião Anual da Anped: Caxambu, 2000.
- ROSA, M. V. de F. P do C. & ARNOLDI, M.A.G.C. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismo para validação dos resultados**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- SAVIANNI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. Educação & Sociedade: **Revista de Ciência de Educação/ Centro de Estudos Educação e Sociedade**, vol.28, nº100- Especial, 2007. Disponível: <http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 20/10/2008.
- SERRÃO, Maria Isabel B. **Estudantes de pedagogia e a atividade de aprendizagem do ensino em formação**. Tese de Doutorado. São Paulo: USP, 2004.
- SCHÖN, Donald. **The Reflective practitioner: How Professionals think in Action**. London: Temple Smith. 1983.
- _____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António. (org). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- SMYTH, J. **Teacher's work and the politics of reflection**. **American Educational Research Journal**, v.29(2) 1992.
- STENHOUSE, Lawrence. **Investigación y desarrollo del currículum**. Madri: Morata, 1991.
- SOARES, Maria Clara Couto. Banco mundial: políticas e reformas. TOMMASI, L. de WARDE, M.J., HADDAD, S (orgs). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**, São Paulo: Cortez. 1996.
- SFORNI, Marta. S. de Faria. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da teoria da atividade**. Tese de Doutorado. São Paulo: FE/USP, 2003.

TABACHNICK, B. Robert, & ZEICHNER, Kenneth. M. **Issues and practices in inquiry: oriented teacher education**. London: The Falmer Press. 1991.

TANCREDI, Letícia. **Informações do Ministério da Educação** por Letícia Tancredi. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index2.php?option=com_content&task=view&id=11375&po> Acesso em: 11/11/2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação profissional**. 3ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude e GAUTHIER, Clermont. **Formação de professores e contextos sociais: Perspectivas internacionais**. Porto: Rés Editora. 2001.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude e LAHAYE, Lousie. Esboço de uma problemática do saber docente, **Revista Teoria e Educação**, n.4 Porto Alegre: Pannonica. 1991.

TAVARES, Sílvia Carvalho Araujo. **A profissionalidade ampliada na atividade educativa**. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2002.

TRIVIÑOS, Augusto. N.S. **Introdução à Pesquisa em ciências sociais a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do banco mundial. TOMMASI, Livia.de WARDE, M. J., HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as Políticas educacionais**. São Paulo: Cortez. 1996.

VALLES, Miguel S. **Técnicas cualitativas de investigación social: reflexion metodológica y práctica profesional**. Madrid: Síntesis Sociologia, 2000.

VAZQUEZ, Adolfo S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. **Ética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

VIGOTSKI, Lev. S. **A formação Social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, Lev. S. LURIA, A. R. ; LEONTIEV, Alexis. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Cone, 1981.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro Veiga. Professor: tecnólogo do ensino ou agente social. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro & AMARAL, Ana Lúcia (orgs) **Formação de Professores políticas e debates**. Campinas. São Paulo: Papirus. 2002.

ZANELLA, Andréa Vieira. Atividade, significação e constituição do sujeito: considerações à luz da Psicologia histórico-cultural. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.9, n 01, 2004.

ZEICHNER, Kenneth. M. **A formação reflexiva de professores: Idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

_____. Estrategias alternativas para mejorar la calidad de enseñanza por médio de la reforma de la formación Del profesor: tendências actuales em Estado Unidos. In: VILLA A.(Cord). **Perspectivas y problemas de la función docente**. Madrid: Narcea, 1988.

_____. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, Corinta M.G; FIORENTINI, Dario. (org) **Cartografia do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)**. Campinas. SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil- ALB, 1998.

_____. Novos caminhos para o practium: Uma perspectiva para os anos 90. In: Nóvoa, A. Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

YIN, Robert. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3ªed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Roteiros Temáticos das entrevistas semi-estruturadas

Roteiro Temático da entrevista semi-estruturada com os professores participantes da formação continuada.

Professor participante P.P.

- Que condições exerceram mais influência em sua decisão de participar das ações de formação continuada no CEMAP.
- Fale sobre os motivos que fizeram você participar da formação continuada?
- Quais são, então, suas necessidades formativas.
- Que características, destas ações de formação continuada, você entende como atendendo às suas necessidades formativas. E como se sente quanto ao que é oferecido.
- As ações de formação continuada contribuem para o seu crescimento profissional, da comunidade escolar e para a qualidade do ensino. Quais as razões que confirmam sua posição.

Roteiro Temático da entrevista semi-estruturada com os professores não participantes da formação continuada.

Professores não participantes P.N.P.

- Fale o que você considera como essencial e importante nas ações de formação continuada.
- Fale das condições e dos motivos que influenciaram na sua decisão de não participar das ações de formação continuada, oferecidas no CEMAP.
- Se você fosse o responsável por um programa de formação continuada, quais seriam as ações que desenvolveria e por quê.
- Como analisa as atuais propostas de formação continuada do qual você não participa. E quais são suas necessidades formativas.
- Quais os motivos, as condições que fariam você participar de ações de formação continuada.
- Que características você acrescentaria e ou substituiria nas ações de formação continuada oferecidas no CEMAP, para que suas necessidades formativas fossem atendidas.

APÊNDICE B - Entrevistas

TRANSCRIÇÃO NA ÍNTEGRA DAS ENTREVISTAS

PROFESSOR PARTICIPANTE 1/ ESCOLA 1

Primeiramente o que me chama mais atenção é o título do curso. É a primeira coisa. Porque nos anos anteriores, até eu iniciei influenciada pelo título, mas quando fiz algumas aulas, eu vi que não era o que eu estava buscando. Não que aquilo que estava sendo discutido não serviria para nada, sempre a gente aprende um pouco mais. Mas na correria dos nossos afazeres e os da escola, a gente busca algo que venha atender as nossas necessidades. Eu estava indo, mas aquilo não me acrescentava algo útil para o meu cotidiano escolar. Eu busco nestes cursos aulas práticas, trocas de experiências que vão me enriquecer na sala de aula.

Vou te falar uma coisa, eu não sabia que este curso no CEMAP tinha remuneração, incentivo no salário mensal, que não é grande coisa. Sinceramente, os motivos que me levam a participar é poder fazer aquilo que vai me acrescentar alguma coisa e que eu vou poder enriquecer as minhas aulas com meus alunos.

A expectativa desses encontros é buscar algo novo, que enriqueça a prática, já na primeira aula, a gente nota se o tema, assunto relaciona com aquilo que busco como enriquecimento de minhas aulas com os alunos.

Quando há oportunidade de trocarmos experiências quanto às estratégias, jogos, metodologias diferenciadas para atingirmos determinados objetivos nos conteúdos. Conhecimentos novos trazidos pelos ministrantes.

Quando os cursos já vêm prontos, predefinidos em que não há nenhuma ligação com as reais necessidades da minha docência, eu nem participo. Agora, quando eu percebo e vejo que há uma relação com meu cotidiano escolar e nos quais eu tenho a liberdade de opinar, de trocar experiências, eu me sinto muito gratificada. É horrível quando não posso nos cursos expor minhas experiências, práticas e também ouvir dos colegas seus relatos. Esses cursos onde a gente só recebe, recebe informações sem relacionarmos com a nossa vivência na sala de aula, nem faço questão de participar, não me envolvo.

Nossa muito. Eu vejo por mim. Comparando quando eu comecei a dar aulas, que eu não tinha oportunidade de fazer esses cursos de formação continuada, hoje é completamente diferente, a gente adquire muitos conhecimentos que a gente utiliza nas salas de aula. Nesses momentos, nós professores podemos até encontrar algum espaço para trocar experiências do que realizamos em sala, dialogar quanto ao sucesso nas estratégias e também quanto aos impasses, pois na escola nós não temos mais esse momento de discussão. Tudo é muito corrido, não há tempo na escola para trocarmos experiências.

PROFESSOR PARTICIPANTE 2/ESCOLA 2

Inicialmente um dos motivos foi certa cobrança que eu recebi vindo da própria Secretaria da Educação, de que essa participação acabaria interferindo no meu processo de avaliação de desempenho. Então esse foi o motivo principal, para ser sincera e franca com você. E um outro motivo que me levou também a me capacitar, foi o de que eu preciso me conscientizar que tenho sempre de aperfeiçoar o meu trabalho, adquirindo novos conhecimentos, aprendendo coisas novas e tentando de uma forma ou de outra trazer isso pra realidade da sala de aula. Então, primeiro foi cobrança e depois foi essa vontade pessoal de melhorar o meu trabalho.

A minha intenção é crescer em termos de conhecimento, eu preciso aprender novas técnicas pra estar de certa forma, melhorando o meu trabalho na sala de aula com meus alunos. Então seria uma questão de aperfeiçoamento pessoal. Só que nem sempre eu consigo nessa busca atender as minhas necessidades, porque muitas vezes o que é colocado lá está muito aquém do que eu preciso e da realidade onde eu trabalho, pois a minha escola é de periferia e é uma clientela diferente, o que eu busco, eu não encontro, pois está fora da minha realidade de trabalho. Olha isso dá uma frustração, pois demanda tempo, exige tempo da gente e às vezes não corresponde às suas expectativas, gera também uma desmotivação. Você vai a um encontro e ele não corresponde, e de repente vai a outro e acontece à mesma coisa, então você acaba pensando que vai ser a mesmice de sempre, que a situação vai se repetir. O ano passado foi bem complicado essa formação, porque ficou muito longe do que eu ministro, estava só relacionada à história. Foi um pouco difícil absorver alguma coisa. Não atendeu muito ao que eu queria. Eu queria que atendesse às minhas necessidades individuais ligadas ao meu trabalho na sala de aula, à minha disciplina de ensino. Então às vezes, o que se coloca lá, não dá pra fazer muito gancho com que eu trabalho com meus alunos, é um

conteúdo ou uma disciplina muito diferente que foge daquilo que eu estou procurando. Eu não consigo fazer essa ligação e fica muito aquém.

Os cursos que eu estou fazendo atualmente, o da formação continuada “Técnicas de Ensino” e o de “Redação” que é fora do projeto Fios e Tramas, estão atendendo as minhas necessidades e estão mais voltados pra minha área de ensino, isso me dá uma maior satisfação e prazer de estar participando dos cursos. Quando eu penso às vezes de deixar de ir a algum encontro, eu já vejo o que eu estaria perdendo se não comparecer já que eles estão bem relacionados à minha área, o que está sendo ministrado lá vem ao encontro das minhas buscas pessoais e tem me ajudado muito.

Hoje, na atual época que estamos vivendo na escola precisamos ter uma postura, diferenciada, pois hoje o professor conteudista está fadado ao fracasso, porque os alunos não querem, ou não se interessam só pelo ensino, eles têm outras necessidades, então diante disso, nós temos que buscar outros caminhos, outras técnicas, outras dinâmicas que possibilitem despertar esse interesse por parte dos alunos. Esses cursos que estou fazendo este ano, por exemplo, técnicas de ensino estão dando mais essa abertura, são mais práticos e funcionais, não estão ficando só na teoria, e é exatamente isso que eu buscava, ela trabalha conosco de forma mais prática, mostrando como trabalhar na sala de aula, como se fossemos os alunos e depois nós podemos transferir pra sala de aula, mais voltados para técnicas e podendo aliar isso ao conteúdo. O resultado disso é que são aulas mais prazerosas e participativas, tanto na escola com os alunos, e é claro nos estudos de formação também.

Agora, nem todos vêm da mesma forma, acho que é justamente por causa disso, estar voltado mais pra área de ensino. Tem alguns colegas que chegam pra mim e falam: Nossa! O que você está aproveitando deste curso? Por que pra mim não está acrescentando nada! E eu respondo: Pra mim está, porque atende às minhas necessidades de ensino e está sendo útil. Sempre consigo aplicar algo na minha sala.

Eu sinto que muitos colegas não são receptivos às mudanças, tem uma postura muito tradicionalista, e alguns cursos procuram justamente isso, algumas mudanças da nossa parte, e às vezes essas mudanças vão gerar algumas rupturas, algumas raízes, coisas que estão com a gente na nossa prática e que precisamos mudar, e tem pessoas não dispostas pra isso. A gente fica desanimada de ver educador dessa forma.

Num outro dia desses de estudo de formação, havia professores com postura não condizente com o seu papel. Como que ele vai cobrar do aluno um respeito ou coisa parecida, sendo que

ele também não tem uma postura adequada?! Parece que a pessoa está ali só pra cumprir tabela, ou uma obrigação e pronto acabou.

Mesmo que o curso ou o assunto não está me agradando eu procuro não contestar o palestrante, causando tumulto, como alguns colegas, demonstrando que não têm aquela postura profissional, isso é muito desagradável, a gente percebe que isso acontece muito. Parece que as pessoas se conformam com aquilo que elas têm, elas acham que não precisam melhorar, começam a reclamar do salário ou de outras questões desse tipo e elas não se sentem motivadas a crescer, a melhorar no que são e fazem. São as pessoas que vão, mas não participam, só estão de corpo presente. Isso me angustia muito.

Acho que precisamos trabalhar mais a imagem do professor, do próprio profissional, da questão da valorização, da auto-estima, mais questões pessoais mesmo, pra ele saber da importância do papel dele hoje na sociedade, que é formar opiniões e essa mudança tem que partir do profissional.

Os cursos poderiam proporcionar coisas pra as pessoas alargarem mais a visão pra essas coisas, de repente se essa mudança começar do próprio ser, as coisas poderiam ser melhores. A impressão que a gente tem é que esses professores não perceberam as mudanças na sociedade, e que não se ajustaram, estão meio que alienados e isso dificulta muito.

Em outros tempos, quando eu comecei a trabalhar, já tenho 15 anos de docência no município, eu tinha uma postura muito diferente da que eu tenho hoje, e eu agradeço a Deus por isso, porque ele tem me abençoado e hoje a minha prática pedagógica é bem melhor. Hoje eu trabalho sempre a questão de valores, relacionamentos, família, preconceito aliando à disciplina que leciono, eu acredito que assim o ensino flui muito mais, aliar as questões afetivas e do amor, a pedagogia do afeto, com o conteúdo da gente.

Alguns professores que não tem essa visão e acham que as coisas se resolvem na base da gritaria, da brutalidade, suspendendo alunos, eu às vezes suspendo também, mas é em última instância mesmo, é quando já chegou ao limite. Eu acredito que se a gente mudar a nossa visão, a forma como a gente trabalha as coisas tendem a ser melhor. Quando não há essa postura, o trabalho na sala de aula fica desgastante, infrutífero eu falo isso porque hoje eu comparo meu trabalho com antigamente, e eu percebo como fui desumana em algumas situações, essa visão altruísta de se preocupar com o bem do outro e não se voltar pra gente mesmo, é muito importante nas relações.

PROFESSOR PARTICIPANTE 3/ ESCOLA 3

Trabalho em escola de periferia então, são meninos que não tem apoio em casa, os pais não possuem estrutura de estar educando os seus filhos, então foram nessas condições, de estar realmente contribuindo, não só como professora, mas também como pessoa, no sentido de ajudar na formação do aluno para além dos conteúdos. Procurando dar apoio que eles não têm em casa. Os pais, em sua grande maioria, trabalham o dia todo, chegam em casa tarde, já cansados, a maioria é analfabeto e não têm tempo para educar, entregam para escola essa tarefa de educar, os filhos deles são nossos.

Então, nesse sentido de dar uma formação geral, eles têm a gente como pai e uma mãe, eles esperam de nós essa orientação que eles não têm em casa, até mesmo de higiene. Eles confiam na gente e a gente não sabe também como resolver tudo, nós também somos limitados, então é necessário buscarmos também esse apoio, essa orientação na formação continuada.

Tendo em vista, que este é lema da escola, dar uma formação geral, integral aos educandos. A realidade desta escola, foi uma condição muito forte para que eu buscase a formação continuada, porque trabalhar em uma escola de periferia, (já trabalhei também em escolas particulares) gera em nós uma ansiedade maior, porque o meio que vivem os alunos não possibilita o acesso às novas tecnologias, às informações, à uma boa biblioteca, bem montada em que possam pesquisar na internet. Então eles chegam para nós como uma folha em branco, até mesmo no sentido da higiene do próprio corpo, sobrecarrega pra gente que é professor, até porque, é preciso dar essas informações gerais, e ainda ensinar que não é só na escola que o aluno vai conseguir todo o conhecimento.

Oferecer essas orientações aos alunos gera em mim uma angústia e ansiedade muito grande, eles são carentes em todos os sentidos, lá a gente vê que tem que ser além de professor, ser amigo, é uma educação mais abrangente, é dar uma formação geral. Na periferia, a gente vê que para eles o mundo do crime, ou das drogas é mais atraente, o dinheiro vem mais fácil, eles estão expostos por serem um público fácil e carente, isso vai gerando uma ansiedade maior, até mesmo porque eles mesmos comentam o que acontecem com eles fora da escola, e às vezes isso assusta... E como atuar numa realidade dessas? É preciso ensinar para além dos conteúdos, prepará-los para uma vida em sociedade, mostrando que para superar as condições em que vivem é necessário ter e ir em busca de conhecimento, para então poder

oferecer aos filhos uma qualidade de vida melhor, poder trabalhar em algo melhor, até brinco com eles, num escritório com canetinha na mão e cadeira de rodinha...

Então trabalhar nessas condições nesse contexto gera uma ansiedade e essa sempre foi uma grande inquietação, que eu sempre tive que buscar uma forma, uma maneira melhor de estar atuando nesse ambiente de periferia.

Primeiramente foi uma inquietação mesmo dentro da minha prática como professora do 6º ao 9º ano, conteúdo de matemática, então eu vi que tinha um descompasso muito grande entre o que se aprende na Universidade e o que realmente é a prática da sala de aula. O primeiro motivo é a vontade de estar me atualizando em temas, no sentido de melhorar a prática. É uma vontade e angústia de melhorar meu trabalho como educadora, então, estou buscando na formação continuada aprender mais com os outros, nas trocas de experiências, no sentido de estar sempre melhorando a mim mesma para poder contribuir na formação dos meus educandos, ajudando-os enquanto cidadãos.

A lista é grande...(risos). Às vezes, na verdade quando a gente pensa no que precisa nem sabe delimitar, o tanto que é abrangente, e como eu te falei, a gente precisa ser um pouquinho de tudo, psicólogo, professor, mãe...

No meu conteúdo eu busco coisas um pouco mais atrativas e práticas mais prazerosas, para estar repassando os conteúdos sem ser aquela coisa maçante, buscando usufruir das novas tecnologias, eles gostam muito, e de certa forma, ter essa visão ajuda em muito tornar o ensino mais agradável, e melhorar a prática.

Na psicologia, busco compreender melhor os comportamentos dos alunos, saber melhor como agir, proceder a essa realidade do contexto, como reagir às brigas que surgem na sala de aula, por coisas banais, procurar entender porque eles têm a falta de respeito com a gente devido às condições em que vivem, a gente sabe que isso influencia e muito. Na periferia, eles brigam em casa, até por causa de um ovo frito, eles contam isto, e de certa forma, precisamos compreender como essas condições sociais e culturais interferem no comportamento na sala de aula. O que eles mais querem é extravasar um pouco daquilo que vivem em casa. A gente sabe que enquanto seres humanos, nós também (professores) não sabemos tudo, somos limitados, e nessas situações a gente busca os conhecimentos da psicologia para saber como lidar com esses problemas, saber ouvir, saber o que falar e em que hora. É realmente o que a gente busca apreender para ser professor e lidar nesse contexto.

Nos encontros de formação continuada, muitas vezes, conversando com os colegas a gente encontra certo apoio, por também vivenciarem situações parecidas, a gente troca experiências, o que deu ou não certo nesses dilemas da sala de aula. E assim, ouvir de alguém, algo que deu certo, é poder ter oportunidade de aprender algo diferente que venha contribuir para a nossa prática.

Na periferia não é qualquer coisa que agrada o aluno, ele não vê sentido no conteúdo, ele não vê como usufruir desse saber, e na formação continuada a gente tem essa visão diferente podendo melhorar a nossa prática, porque na época que fomos formados a visão era tradicional do ensino, tudo certinho, todos caladinhos, ninguém questionava o professor e de uma forma ou outra a gente se virava, do jeito que o professor passava o conteúdo a gente aceitava e estava tudo legal, às duras penas, na base da decoreba, e hoje tudo isso mudou... Hoje a gente trabalha com projetos, partindo da realidade do aluno, integramos o conteúdo para que faça sentido para ele e seja mais prazeroso. E isto, nós temos visto bem nos cursos, como trabalhar de forma inovadora e lúdica, por exemplo, um filme e sempre tendo claro o objetivo, o que discutir em cada momento, até uma música de que eles tanto gostam é bom, porque a gente acaba adaptando ao ritmo deles e não eles ao nosso, porque senão eles não vão nem aprender, assim colocamos os objetivos dos conteúdos de uma outra forma.

Eu procuro trabalhar bem o afetivo caminhando junto com o conteúdo, de forma alguma dá para separar, tem que estar juntos. Buscar algo que ele goste, que faça sentido para ele, para então fazer uma transpor isso para o conteúdo que precisa ser transmitido. Querer colocar de guêla abaixo algo que ele não tem interesse em aprender, é muito difícil.

Com esses momentos dos encontros na formação continuada, a gente colhe o máximo de informações que dão suporte para mudarmos a prática e enriquecer, de forma prazerosa a prática do ensino. Os cursos vêm nos mostrando que não é assim tão fácil mesmo, mas que também não é impossível.

Dentro do que tenho observado as pessoas que vem e estão à frente ministrando os encontros, têm propostas inovadoras e que se você absorver e levar isso para sua prática, você vai melhorar enquanto pessoa e profissional na sala de aula.

O programa, além de ser extra-turno e com incentivo financeiro, para cobrir alguns custos com deslocamento, favorece o encontro com outros colegas da rede e também da própria escola, pois esses momentos não têm como acontecer lá, não há tempo, é tudo muito corrido. Bom, nesses momentos há trocas de experiências entre os colegas e com a mediação do

ministrante a gente percebe que pode diversificar a forma de trabalhar na sala de aula sem prejuízo do conteúdo, pelo contrário, podendo favorecer um aprender com sentido e significado pra gente e pro aluno. O programa nos ajuda a entender que se o aluno não estiver motivado a aprender não adianta querer ensinar. Os temas são atuais, como projeto, o trabalho com estratégias diversificadas considerando as diferenças dos alunos e das culturas.

Já sei fazer esse paralelo, de como eu era antes de participar do projeto Fios e Tramas, de formação continuada, e agora, o quanto eu melhorei. A gente viu e aprendeu como trabalhar com projetos de forma tranqüila e os ministrantes vão dando um norte, dando idéias para diversificarmos o trabalho na sala de aula, que até então a gente não sabia, ou se já sabia, não colocava em prática como deveria.

Agora, há “profissionais” e profissionais... como em todas as profissões. Com o professor também não é diferente, a resistência de participar está na questão pessoal, muitos fazem crítica pela crítica, mas não vão saber como é, dizem que vão trabalhar de acordo com o que ganham, e não se informam quanto às propostas do programa.

Na escola há pouco tempo para dividir experiências entre colegas, às vezes o que dá para ficar sabendo do que o colega está fazendo de bom e diferente é assim, meio que correndo pelos corredores nos intervalos. Seria uma idéia se a gente pudesse dialogar mais, mostrando para o outro o que deu certo, o que aprendeu em um curso, seminário, palestra ou até mesmo em estudos individuais, no que de novo aprendeu nas leituras feitas. Muitos colegas têm potencial de sobra para compartilhar com os colegas, deu bem para ver isso no Seminário de Experiências Êxitosas do ano passado, onde os próprios colegas ministraram oficinas, eu mesma, estive à frente de uma delas, e o quanto os colegas gostaram, naquela fichinha de avaliação feita no final, deu bem para ver, foram poucos os que acharam bom e a maioria achou ótimo. O quanto à gente aprendeu e cresceu com aquilo, uma pena que não deu para visitar todas as oficinas...

Então, se a gente não consegue influenciar outros colegas para participar da formação continuada com os argumentos da fala, é possível, acredito eu, convencê-los pelo exemplo, como falam “os exemplos arrastam...” conforme o que a gente consegue fazer de diferente e até mesmo, os meninos, eu falo dos alunos, também se encarregam disso, à medida que se mostram mais motivados nas nossas aulas, ou que falam das formas diferenciadas com que tratamos os conteúdos. É uma forma indireta de fazer os professores perceberem a

importância da formação continuada. Mas você sabe né, às vezes o professor está na profissão como um bico para completar o orçamento da família, ou como um professor tarefeiro, então ele vai criticar mesmo a formação continuada, mas também não diz o que quer, não opina.

O sistema pode até oferecer a formação continuada, mas acredito que o professor precisa buscar seu crescimento, com desejo de sempre melhorar como profissional e como pessoa, é obrigação do professor buscar, querer essa formação continuada para melhorar cada vez mais a qualidade da educação e isso chegar ao nosso cliente, que é o aluno. Ele deve buscar na Universidade, nos cursos, palestras, seminários, leituras ou no coletivo dentro do próprio sistema de ensino, nos encontros do programa de formação. Hoje em dia a rede Municipal apóia com bolsas de estudo o professor efetivo, mas a pessoa tem que querer.

PROFESSOR PARTICIPANTE 4/ESCOLA 4

Num primeiro momento quando iniciou a formação continuada do Projeto Fios e Tramas eu ainda não tinha passado do período probatório e essa participação não era avaliada, então eu não participei por isso e também por outras condições, falta de tempo, um filho pequeno e também estava grávida. Depois quando eu comecei a fazer, francamente, foi porque a gente tinha um certificado para avaliação. Por que na verdade os temas oferecidos, a mim não interessava. Hoje em dia eu faço, e não falto, mas eu tento tirar proveito porque em todo encontro, por mais que a gente sabe aquilo ou porque já se interessa por aquilo, a gente sempre carrega um pouquinho do que tem nos cursos. O primeiro curso que eu fiz em 2007 eu não gostei e ninguém gostou, porque o que foi falado era sobre a história da educação, às vezes, pra quem fez a graduação em história, ou até mesmo pra quem já fez alguma pós-graduação e que já tinha certo entendimento, até tinha uma lógica, mas para as outras áreas eu não achava interessante. No último semestre ele começou aplicar, e aí a gente passou a gostar mais, porque a gente participava, não era aquela aula estática que a gente fica assim... só olhando... e ele lá falando... sentado o tempo inteiro e lendo..., a gente assim(cruzou os braços e) os temas nem um pouco interessantes pra nós. É como se nós fossemos passar um filme pro aluno se ele não tem o contexto histórico ele não ia entender nada, por exemplo “Elizabeth”...Então lá nos cursos eu me sentia assim muitas vezes. Agora neste último curso de formação continuada o tema é até interessante, técnicas pedagógicas de ensino, mas muitas coisas a gente já viu. O que eu acho que tinha que acontecer era

contextualizar o ensino com a formação continuada do Fios de Tramas. Por que hoje se fala muito em SIMAVE, PROALFA, CBC, o que eu falo é sobre o que ocorre no 6º ao 9º ano, porque eu não acompanho o curso do CEALE do 1º ao 5º ano, eu estou falando do que eu vivencio, eu acho que devia ser aplicado com as competências e habilidades pra não recair somente em cima da língua portuguesa e da matemática. Fazer a leitura de qualquer gênero textual que circula na sociedade. Eu acho que a formação continuada do professor devia ser em cima do que a prefeitura cobra, em cima do que o Estado e o governo exigem do ensino, pra que o professor pudesse tirar algum proveito e aplicar aquilo na aula dele. Porque trabalhar com músicas, técnicas, com jogos, dinâmicas, computador, as tecnologias na educação até ajuda muito pra quem não sabe usar nada disso na escola, mas não é isso o mais importante. Eu já falei até pra quem está ministrando o curso, que o interessante seria pra gente aplicar, direcionar, está fora de contexto totalmente. Contextualizar a formação continuada com a sala de aula, não a minha, mas de todos, do ensino desde o 1º ao 9º ano. Por que eles exigem as habilidades e competências dos alunos nos conteúdos e pra isso o professor tem que trabalhar os vários estilos e gêneros textuais e muitas vezes o professor não tem o apoio, se você perguntar se os professores estabelecem diferença entre gênero e tipo muitos professores não sabem interpretar um gráfico, um ciclo, eles têm dificuldades de ler e interpretar. Se ele mesmo tem essa dificuldade como é que ele vai ajudar o aluno? Por isso que eu acho que os cursos de formação continuada deviam aperfeiçoar o professor ajudá-lo no que está sendo cobrado no ensino, ele não precisa apresentar aquele... índice alto lá no Ideb, não é? Então, vamos trabalhar com o professor assim, ajudando-o mesmo. Igual a gente trabalha com o nosso aluno, a gente não precisa ajudá-lo a alcançar um melhor resultado, a gente precisa direcionar, então! Como é que eu vou querer abobrinha do meu aluno se o que eu estou dando pra ele é chuchu? E com o professor também é assim. Eu acho que devia direcionar a formação continuada do professor pra aquilo que ele precisa estar fazendo na sala de aula, ele tem as necessidades dele de acordo com o que ele está atuando na escola. O professor apresenta algumas dificuldades lá no dia a dia dele e muitas vezes na formação continuada ele não consegue trazer algo pra ajudá-lo a enfrentar os problemas ou aplicar na sala de aula. Então o professor está numa realidade totalmente diferente lá na escola, às vezes, desenvolvendo um projeto, ou alguma coisa específica da escola e que quando vai lá para a formação continuada não encontra nada pra ele repassar para os alunos, às vezes uma técnica e outra ele até consegue encaixar, mas essas ações não

estão formando o professor. Se pelo menos uma vez por mês o professor pudesse ter um norte, de como fazer os alunos adquirirem as competências e habilidades nas disciplinas que trabalham... porque o professor lá na formação continuada é como um aluno, ele também precisa da prática. Eu acho que falta esse suporte, por que a maioria não consegue aproveitar na sala de aula o que ouve na formação continuada. Às vezes ele está ali faz o que pede, reúne em grupo discute algo, mas acaba saindo daquele espaço e esquecendo o que foi falado porque ele não vai usar nada daquilo na sala de aula dele. Então, pra mim, falta esse contexto, entre o Fios e Tramas da formação continuada e o ensino regular em todos os conteúdos. Nós aprendemos muitos conteúdos de uma forma tão mecânica, decorando fatos e conceitos e hoje precisamos trabalhar por competências e habilidades, mas como? Se, muitas vezes nem nós mesmos sabemos ensinar dessa forma porque não foi trabalhado conosco.

Eu faço porque eu acredito que toda e qualquer palestra, curso ou evento principalmente na área da educação só tem a contribuir e me enriquecer, é muito bom, pois eu vou aprender alguma coisa, trocar uma idéia, eu vou aperfeiçoar algum pensamento ou melhorar algo que já tenha feito e que possa fazer diferente, mas também pra aprender mais e poder aplicar de alguma forma na sala de aula, para poder ensinar melhor.

Eu considero que preciso de momentos em que eu possa aprender a fazer meu aluno adquirir essa ou aquela competência ou habilidade no conteúdo que eu trabalho com ele no dia a dia, então precisa estar contextualizado, e as ações de formação continuada também precisam estar contextualizadas com a aquilo que eu vivo com meu aluno lá sala, com o que eu preciso fazer pra ajudar meu aluno a chegar lá. Nem sempre a gente teve isso na nossa formação, eu mesma não tive. Era tudo decorado. Então essa forma de estudo, de orientação, de treinamento com tipo de exercícios pra que meu aluno adquira esta ou aquela capacidade, nós não temos. O professor não teve essa habilidade desenvolvida e acha fácil falar eu não sei fazer. Ele não quer ir atrás e não vai. Na maioria das vezes ele vai a um encontro desses, que é muito sem graça e sem propósito, ele vai pra não levar a falta. Agora coloca uma aula lá no contexto, ele vai ter sugestões de atividades, ele vai guardando material, vai prestando atenção ao que está circulando na sociedade e vai adequando aos seus planos de aula. Porque quando o professor o quer vai atrás, mas ele tem que ter um estímulo, agora ele vai lá numa formação desse jeito que estímulo ele tem?

Pra nós professores que fazemos a formação continuada estamos indo em busca de algo que possamos aplicar na sala de aula e pra aproveitar o espaço e tirar alguma dúvida que surge nas divergências de idéias lá da escola, como acontece com quem dá aula do 1º ao 5º ano, elas falam que no cursos de formação continuada são sanadas muitas dúvidas que ocorrem no dia a dia, e nós do 6º ao 9º ano não conseguimos, porque os temas são muito gerais, amplos e a gente não consegue esclarecer as dúvidas e os problemas que surgem no ensino na formação continuada. O professor tem que ter alguma coisa na formação continuada pra aplicar na sala de aula, por que senão pra que ele vai? Se ele não vai usar nada daquilo na aula dele não tem sentido ele ir. Agora, a maioria vai mesmo, porque é passada uma lista e para não ter falta e depois que passa a lista, eu até fico com vergonha, muitos vão embora devagarzinho. E tem outra coisa, é preciso começar na hora, até mesmo nas reuniões, não pode ter atraso, alguns ministrantes chegam atrasados e depois ficam segurando o professor pra terminar o que foi programado, acho que tudo isso tem que ser considerado. A aplicabilidade tem que ser considerada, tem que ter serventia pra minha prática, porque senão eu vou à busca daquilo pra quê? Não tem sentido. Não é porque tem um tema amplo como técnica de ensino, desse ano, que eu não vou aproveitar nada, não é bem assim. Eu até já aproveitei muitas coisas que foram trabalhadas no curso. Mas não é só isso que eu entendo como formação continuada, pra mim eu vejo que ela tem que dar um respaldo para o professor em cima do que está sendo cobrado pelo sistema e no qual nós estamos inseridos, e sendo avaliados, precisamos melhorar o índice de desenvolvimento da educação básica, então a formação continuada precisa oferecer mais do que temas amplos. Isso nós não temos do 6º ao 9ºano, e não é de agora. Já andei conversando com os responsáveis sobre a programação dos cursos do CEMAP sobre essas questões e me falaram que fomos nós que escolhemos esse tipo de formação, e eu não me lembro de ter escolhido o que eu teria na formação continuada dos Fios e Tramas, pode ser que tenha sido no dia da minha folga, ou às vezes eu não estava na escola, agora o que eu sempre escolho mesmo é o dia e o horário, mas o que será estudado ou discutido nesses estudos, só fiquei sabendo no início do ano, quando tudo já estava pronto. Não partiu das minhas necessidades enquanto professora, as minhas necessidades são essas, ter aplicabilidade nas aulas com meus alunos, estar relacionado com o que o sistema exige do aluno. Às vezes a gente fica perdido no meio do caminho, eu queria mais e o que eu vou buscar pra trabalhar essa competência com meu aluno. Então tendo uma orientação a gente pode avançar, depois podemos até montar uma

coletânea com o que desenvolvemos na escola. Eu vejo que os professores dos anos iniciais tem mais orientação nesse sentido, tem muitos modelos de como trabalhar certas habilidades e competências dos alunos e nós dos anos finais não temos. Sabemos que sempre tem na escola aqueles professores que puxam pra baixo, mas tem alguns que envolvem em projetos com as Universidades, de uma forma geral 70% dos professores da minha escola, se forem estimulados se envolvem nas ações, mas os 30% não tem jeito, nem estimulando e muito menos, por conta própria vão em busca de algo diferente, muito menos da formação continuada. Agora a grande maioria vai aos cursos pra não ter a falta e poder receber o adicional, o impressionante é isso, e tem aqueles que vão pra não ser chamada atenção, mas tem que fazer, então vai, porém, ele não gosta de ir. É muito triste isso, não é? A gente tem que ter prazer e interesse naquilo que está fazendo.

Eu acho que em relação às pessoas que vêm ministrar os cursos, eu não tenho muito que falar não, só acho que os temas ficam muito a desejar em razão daquilo que eu falei, falta a contextualização, falta articular as ações de formação com o que vivemos no dia a dia na sala de aula, com o que é exigido em termos de competências e habilidades dos nossos alunos e nossas também. Muitas vezes é pedido para o professor trabalhar de outra forma, mas ele não tem apoio, não consegue fazer diferente, como já disse acha mais fácil falar que não sabe e não vai fazer. Eu acho que além da teoria, a prática é muito importante, é preciso trabalhar em grupo e interdisciplinar, eu acho que os temas precisam estar relacionados com aquilo que nos é cobrado nas escolas no nosso ensino, porque eu acho que precisa estar relacionado ao que é necessário pra nós professores fazermos, precisamos ter subsídio. Precisamos de oficinas pra trabalhar essas competências e habilidades que são exigidas que os nossos alunos tenham desenvolvidos. Com o que a gente tem mesmo na escola, não com coisas mirabolantes, que às vezes nem mesmo temos na sala de aula ou na escola. Nós precisamos aprender como fazer isso lá dentro da sala de aula. Muitos colegas que vão para os cursos, na hora que saem dali às vezes até jogam fora o papel, comentam: Ai, se aquela professora pedir pra eu fazer isso ou aquilo hoje! Por quê? Ele não vê utilidade pra sala de aula. Às vezes pra alguns que têm muitas dificuldades acham muito bom, outros já não acham bom. Poderia ser mais bem aproveitado esses espaços e direcionar para aquilo que precisa ser trabalhado no ensino, selecionando o que é importante o professor saber fazer com o aluno na escola e teríamos muito conteúdo para os nove encontros do ano. Porque eu vejo que fornecer material não é o problema lá da formação, o ministrante disponibiliza, oferece

impresso e às vezes em cd, ou então o professor grava pra ele. Porém o problema é realmente ter aprendido alguma coisa para aplicar na sala de aula, e se ele percebe que isso está ajudando-o de alguma forma na sala de aula, ele vai querer participar, ele vai atrás, até mesmo porque as avaliações externas estão aí, o diretor cobra dele, o supervisor também, então vai suprir uma necessidade dele.

O gráfico da escola vai aparecer e o nome dele também, pelo menos duas áreas vai correr atrás para melhorar, participando da formação continuada e os outros acabam indo também, por que não sabem fazer uma aula contextualizada, não sabem aplicar uma prova contextualizada. Ultimamente eu até ouvi dizer que querem uma formação continuada em computação, veja bem se tem lógica, ora, será que esse profissional não pode investir nele mesmo e aprender isso em um curso à parte? Não, ele não quer aprender. Isso, aí é um requisito mínimo pra um professor, mas não... ele quer ter isso lá na escola e na formação continuada.

PROFESSOR PARTICIPANTE 5/ ESCOLA 5

Primeiro porque foi oferecido e é uma oportunidade, eu resolvi participar. Todo mundo está sempre querendo melhorar em algum ponto. O auxílio, da formação continuada, veio pra nos ajudar, porém o ano passado foi falado tanto de projeto, mas a parte prática que a gente queria, não teve e esse ano já foi bem melhor. Trabalhamos muitas coisas da prática, foi falado do audiovisual, porque se não souber usar a tecnologia na sala é melhor não usar, porque muitas vezes o aluno acaba sabendo mais que o professor. A questão de avaliação é importante, e parece que ainda vai ter no curso. A questão dos projetos também, pois às vezes o professor não trabalha, ou tem certa resistência por não saber como usar e acaba usando de forma errada. Então, eu acho que a formação continuada contribui para isso, pra tentar mudar a prática, e muitos professores querem mudar, mas têm medo do ensino ficar ainda pior. Hoje, o nosso problema é o aluno, e o interesse que ele não está tendo. Então, o aluno busca o que chama mais atenção, um computador ou uma televisão, porque naquilo ali, ele vai aonde quer, e muitas vezes o que o professor tem que trabalhar com ele num determinado conteúdo, não é o que ele quer, e acaba ficando disperso. Procurar na formação continuada algo pra gente conseguir essa atenção do aluno.

Os motivos que me levaram a participar foram a questão da progressão através dos cursos oferecidos, e ver se vinha ao encontro do que eu queria, que era melhorar. Em 2006 não foi tão bom, tivemos poucos encontros e em 2007 foi ano todo e em 2008 também. Quando fizemos a avaliação final dos encontros de 2007 para 2008, foi questionado justamente se ia ser da mesma forma, por que a maioria não gostou. Mas então, o que é que vocês querem? Foi-nos perguntado e cada um pode opinar. Esse ano já melhorou um pouco, mas ainda faltou algo específico na área de cada um. A ministrante sempre procurou trazer músicas para trabalhar em cada conteúdo, eu até já tinha pensado nisso, mas agora eu consegui colocar em prática.

Quando dá certo levo meu laptop, e sem precisar projetar, consigo trabalhar de forma diferente com minha turma, que é pequena. Isso agrada os alunos, é diferente e bom pra diversificar o ensino, usando também outros recursos áudio visuais. A formação continuada pra maioria, é buscar algo pra que possa ajudar nas dificuldades lá do dia a dia da sala mesmo. E está faltando ainda a questão da avaliação, como avaliar, o que avaliar e o tipo de avaliação. Poder unir o útil ao agradável, eu gosto de participar desses cursos e porque também há a necessidade deles na avaliação de desempenho, são cobrados tais cursos. Mas a gente não quer ir lá só por isso, porque o ano passado fomos lá ganhamos as horas, mas não era aquilo que a gente queria. A gente quer algo mais.

Muitas vezes, apesar de ter o domínio do conteúdo, a questão da didática e da forma de trabalhar com o aluno para ele conseguir assimilar a matéria de uma outra forma e não só daquela escrita, é importante e a gente tem certa dificuldade de como fazer isso. A gente só consegue aprender quando está receptivo. Minha necessidade é buscar também algo que facilite o caminho para a aprendizagem do meu aluno. Eu gosto muito de trabalhar os exemplos do cotidiano no meu conteúdo, para ele saber aonde ele vai usar aquele saber, procuro contextualizar pra ele saber como é importante àquilo que ele está aprendendo. Mas então a gente busca sempre algo a mais pra ajudar a atingir mais a fundo o aluno, as experiências e as atividades práticas. Gostaria que a formação continuada fosse contextualizada, que fosse dividida em área, porque quando envolve todas as áreas juntos fica difícil agradar a todos, acaba trabalhando mais o português.

A maioria dos encontros que tivemos este ano foi bom. Foi bem diversificado, com vários assuntos que pudemos levar pra sala de aula. É isso que a gente quer. O ano passado nós não

conseguimos, foi interessante só pra o nosso conhecimento pessoal, mas não conseguimos levar nada pra nossa prática da sala de aula, é isso que queremos encontrar algo diversificado e diferente pra levar pra escola. Se o aluno quer uma aula diferente, nós também. Quando vamos aos cursos queremos algo interessante e diferente. Eu acho isso muito importante.

Eu tenho notado que tem contribuído, mas eu vejo que tem alguns colegas professores que dizem não gostar, que não é bem isso que querem. Se ele é muito conservador e não quer mudar, eu acho que vai ser difícil alguma coisa agradar aquele professor. Quando o ministrante é cativante acaba mostrando que a gente também precisa ter essa postura pra favorecer mais o aprendizado pro nosso aluno. Sempre tem professores que animam, se envolvem e é muito bom, mesmo que alguém critica, acho que lá no fundo acaba gostando. Só pelo fato da gente aprender algo mais de alguém que entende do assunto, já é motivo pra querer melhorar lá na sala também, e só não muda quem não quer.

Com relação às horas desses cursos de formação, por exemplo, se disserem que no próximo ano vai ter formação continuada, mas não vai contar ponto na avaliação desempenho e não vai ganhar hora extra, eu vou querer continuar participando... Porque é muito bom você estar ali se colocando no lugar do aluno, e é muito bom a gente saber como conduzir um imprevisto, como ocorre também conosco lá.

No início, como já disse, até foi pelo fato de ser remunerado, por que a gente só ia lá, mas hoje, eu continuaria independente disso, só por estar buscando algo mais. Aprimorar toda a técnica que eu tenho e poder sempre estar mudando naquilo que ainda não atingiu o ponto que eu gostaria que fosse. Na formação continuada eu tenho essa possibilidade, o que sozinho eu não conseguiria, lá por intermédio de uma ajuda, uma orientação, uma pergunta eu teria mais condições de melhorar pra atingir o aluno, trabalhar o que eu preciso no meu conteúdo e de uma forma diferenciada. Na avaliação o meu aluno teria mais condições de dar o retorno que eu espero.

A maioria busca coisas mais específicas, aquilo que eu preciso na minha matéria, por exemplo, em relação ao conteúdo programático, que eu já tenho, com algumas orientações mais específicas relacionados ao CBCs. O que eu tenho e posso tirar ou acrescentar, no meu caso, agora que tenho menos um horário na minha disciplina, o que vou ter que priorizar. Se o planejamento semanal, que nos foi solicitado, garantisse a qualidade do trabalho do

professor na aula, até justificaria esse trabalho a mais por semana, isso não tem necessidade, nós já temos o planejamento anual. Agora, o algo mais que eu falo que está faltando na formação continuada é ter coisas mais específicas pra cada um, na sua área, mais direcionado às necessidades específicas de cada disciplina. A questão dos projetos e de como avaliar também não devem faltar.

PROFESSOR PARTICIPANTE 6/ ESCOLA 6

Eu fiz uma graduação e uma pós-graduação e eu me vejo assim com necessidade de sempre estar em contato com cabeças, pessoas que possam passar algo mais pra gente, porque minha ação na sala de aula precisa acontecer. Eu sou além de professora, uma educadora, e quanto mais eu puder aprender pra passar pro meu aluno, quanto mais eu busco. Desde 1999 eu participo dos cursos. Então as condições que me fizeram participar foram dessas necessidades do contexto que vivo, de querer ser pro meu aluno uma professora melhor a cada dia.

A gente tem mil maneiras de ensinar, mas quando a gente busca uma formação dessas, a gente quer caminhos pra fazer melhor, é isso o que eu tenho buscado. A vontade de querer entender meu aluno pra que ele aprenda. E pra mim mesma, é muito bom, eu busco isso, pra minha vida pessoal e pra minha vida profissional.

Eu estou buscando mais coisas práticas de sala de aula, pra que eu atenda melhor meu aluno, pra que eu entenda os motivos dele, porque ele precisa aprender isso ou aquilo. Eu tenho buscado caminhos mesmo pra eu realizar muito mais. O contexto da sala de aula é a minha maior preocupação.

As ações de formação continuada têm atendido minhas necessidades pessoais e profissionais, tem me ajudado muito em minha prática de sala de aula. Até porque o produto do nosso trabalho é gente, são pessoas e a formação da pessoa é muito importante. As ações de formação têm proporcionado pra mi, mais oportunidades de trocar experiências com meus colegas, em muitas vezes, até pra explicar para os pais como está o desenvolvimento dos filhos deles, em relação à aprendizagem, eu vejo que essas ações de formação têm me ajudado muito.

Olha, eu vejo assim, que eu tenho tido mais condições pra conversar com os pais sobre o desenvolvimento dos filhos deles. Além disso, eu preciso descobrir do meu aluno quais as facilidades que ele tem pra aprender, qual o caminho que ele consegue aprender, e esses cursos tem me ajudado muito. Outra razão pra que eu continue fazendo os cursos é poder mostrar para os meus alunos que eles também têm muitas razões pra aprender, como pessoa como cidadão. Eu estou satisfeita e tem suprido minhas necessidades a cada dia.

PROFESSOR PARTICIPANTE 7/ ESCOLA 7

Olha, eu gosto de fazer esses cursos porque sempre tem algo novo, principalmente estes do projeto Fios e tramas da formação continuada oferecidos no CEMAP. Em anos anteriores tínhamos feito outros cursos lá, com professores muito competentes, porém o que alguns trouxeram para ser trabalhado e nos foi repassado não nos serviu muito para a nossa prática na sala de aula, então conversamos com a equipe que organiza esses cursos e falamos o que gostaríamos de ter nesta formação. Este ano, por exemplo, o que estamos vendo tem nos auxiliado e muito em nossa prática de sala de aula. Então não é pelo dinheiro que eu vou nestes cursos, e sim porque eu gosto, eu vejo que isto faz parte do crescimento do professor, porque ele deve estar sempre buscando, sempre inovando. As condições são essencialmente profissionais, considerando o material que adquirimos nos cursos e o quanto eles são úteis para a nossa sala de aula, trabalhamos as técnicas, os procedimentos diferenciados, e inclusive vamos ainda ver como utilizar as novas tecnologias em sala de aula, isso é uma coisa fantástica, tem ligação direta com a sala de aula e eu gosto de fazer estes cursos que têm coisas novas que nos fazem crescer, esta formação tem muito sentido pra mim. São idéias novas, são sugestões inovadoras, que fazem a gente crescer e muito, o professor não pode ficar bitolado. Assim como um médico, que não procura inovar e estar sempre estudando o seu ofício, ele não vai passar a credibilidade para os que vão usufruir de seus serviços, seus pacientes, não é verdade?! O professor é da mesma forma, ele tem que estar sempre inovando e buscando crescer, melhorar... No seminário regional que participei recentemente, tive oportunidade de ouvir muitas orientações para algumas dúvidas que eu tinha como eu já trabalhei em muitas escolas e já convivi com supervisores de diferentes posturas, onde umas falam pra você uma coisa, você vai pra outra escola e lá você tem que fazer de outro jeito e a gente acaba cedendo, arrastando algumas dúvidas em como proceder com nossos alunos, achando até que estamos errados na forma como agimos. Então neste seminário a professora

ministrante, nos passou muita segurança quanto ao que o professor deve trabalhar na sala de aula e em como fazer com que o aluno aprenda. Pra você ter uma idéia, até professores da época em que eu ainda era aluna de 4ª série, e que já davam aulas, hoje são professores universitários, que têm muito mais experiências do que eu, estavam lá ouvindo, estão buscando, inovando, então eu acho que é muito importante pro professor estes cursos e espero, sinceramente, que nos próximos anos eles continuem, eles ajudam muito.

Sabe o que é às vezes eu até falo em aposentar, porque eu já tenho muitos anos de docência e agente vai ficando um pouco cansada, mas na verdade o que eu não suporto é uma vida sedentária, eu gosto de estar sempre na ativa, e eu sei que ali nestes cursos eu vou conseguir me manter sempre informada, em contato com coisas novas que possam melhorar diretamente meu trabalho na sala de aula, enquanto profissional me fazendo mais competente na minha ação. Mesmo que o ministrante possa falar muitas coisas que eu já faço no dia a dia, às vezes coisas que eu já sei, até é bom pra mim, porque eu posso perceber que ele está ratificando aquilo que eu já faço, está consolidando aquele conhecimento que tenho, e isso é positivo, então é gratificante pra gente, pro trabalho, ver que estou fazendo a coisa certa, mostra que estou no caminho certo. Esses momentos são muito importantes pra mim, além de aprender eu posso estar em contato com outras pessoas também, eu tenho necessidade disto, destes contatos, porque moro sozinha com apenas um dos filhos comigo, o outro mora fora, então estes momentos são gratificantes também para minha pessoa e não só pro meu trabalho. Eu procuro fazer também outros cursos que não são da formação continuada fios tramas, justamente por isso, pra estar em contato com mais pessoas. Mesmo chegando cansada e suja da fazenda, porque trabalho na zona rural, e tendo que me organizar rapidinho pra ir aos encontros de formação, não são motivos pra que eu não vá, só deixo de ir quando coincide com problemas de saúde ou outros compromissos marcados por terceiros, como aconteceram neste semestre, e eu estou frustrada por não ter dado certo de participar do curso de redação, que está tendo à tarde. Quando tem cursos à noite e que me interessam eu procuro ir. Agora os da formação continuada Fios e Tramas, eu tenho várias opções pra escolher, e o dia que eu tirei pra fazer o curso foi na quinta à tarde, é o período melhor pra mim, porque é no dia da minha folga, então eu não preciso correr tanto. No primeiro semestre eu fiz um curso paralelo ao da formação continuada, à tarde, sobre a nossa cidade “Um olhar sobre Ituiutaba” e amei o curso, foi muito bom. No ano passado eu fiz um de

português com vários módulos, também paralelos a este da formação continuada. Todos eles acabam fazendo parte, é claro, da minha formação profissional.

Ah, o que eu busco é querer aprender mais sobre o meu trabalho, é oferecer mais pros meus alunos, quero me qualificar mais ainda na minha profissão, necessito de estar sempre aprendendo, mesmo já tendo muitos anos de docência e ter trabalhado em várias escolas, eu sei que eu ainda tenho que aprender mais. Hoje os nossos alunos, mesmo os da zona rural, estão cercados de muitas informações, eles recebem da TV e até mesmo da Internet, porque muitos vão à cidade fazer cursos de informática e entram em contato com estas informações, então, hoje se o professor não se atualizar, não estudar, não estiver muito bem informado com o que está acontecendo no mundo, ao nosso redor, ele vai ficar ultrapassado, porque o nosso aluno é muito esperto, ele vai atrás destas inovações e se a gente não procurar melhorar a maneira como nós ensinamos, vai ficar cada vez mais difícil este relacionamento nas salas, ontem mesmo eu orientei meus alunos como pesquisar no Google, como acessar informações confiáveis, porque a escola mesmo não tendo internet ainda, eles vão buscar isso nos cursos que eles fazem na cidade duas vezes por semana. A cabecinha deles está a mil, e o professor precisa entender isso e ir ao encontro dos interesses do aluno, estudando, inovando sempre sua prática. Nossa, tem muitas coisas que eu ainda necessito aprender pra minha atuação ser melhor, uma das coisas que ainda me angustia muito é o caso de como trabalhar a leitura pra que o aluno não chegue ainda no 9º ano do Ensino Fundamental com uma defasagem muito grande, os nossos alunos precisam melhorar nisso, porque mesmo tendo estas inúmeras informações, numa velocidade espantosa ele ainda não está conseguindo ser um leitor fluente que compreenda o que lê. Eu fico espantada como eles conseguem identificar as mensagens veiculadas hoje no mundo, com tudo que acontece ao redor dele, pelos símbolos, pelas imagens, pelo não-verbal, por exemplo, por um comercial que utiliza o poder das imagens para transmitir algo, isso eles captam muito bem, mas não conseguem fazer inferências de um texto escrito, de uma matéria de jornal. Eu preciso ajudar meu aluno nisso, então eu ainda necessito aprender como fazer isso, então eu sei que o professor tem que ler muito, estudar, fazer diversos cursos, tem que buscar mais formas de como ajudar o aluno aprender, ele não pode ficar parado, porque o nosso aluno está indo, e se ele fizer uma pergunta ao professor e às vezes ele sabe só o que está ali no livro, ele não vai saber responder a altura da indagação do aluno. Hoje nossos livros didáticos estão permeados por diversos gêneros textuais, com matérias e saberes que não são os puramente

os da disciplina que a gente leciona. Estou trabalhando editorial com meus alunos, o que está lá na folha de São Paulo, é o que está lá no texto do meu aluno, então, enquanto profissionais temos que buscar sempre novos conhecimentos, novas informações, fazer cursos, participar de palestras e ler sobre o que pode nos ajudar cada vez mais na sala de aula, o professor não parar.

Olha, o que eu tenho visto neste curso, pelo menos pra mim, e acho que para os outros professores também, as expectativas e os anseios tem sido atendidos, à medida que eu consigo utilizar o que vejo na sala de aula. No dia que eu faço a formação, eu tenho visto até uma participação boa dos colegas, é um ou outro que não vão todos os meses, é uma turma bem ativa, e até alguns que não estavam participando, estão agora com interesse porque estão conseguindo ver isto na sala de aula. Essa busca pelo conhecimento, as técnicas, estão levando o professor ir à busca e participar. Os comentários que eu ouço são mais positivos do que negativos. Pra mim o fato desta formação continuada do 6º ao 9º ano ser extra-turno, e não no horário de trabalho como do 1º ao 5º ano, não complica em nada, até fiquei muito chateada de não poder fazer o outro curso, aquele fora da formação continuada, por ter coincido com outro horário meu, e não pela estrutura do curso. Eu acho que esta formação continuada até pra quem trabalha mais de um período não é tão desgastante assim, até por que ela é uma vez por mês.

Eu acho que tem contribuído e precisa continuar batendo na mesma tecla, ter cursos voltados para a leitura, escrita, até mesmo na área da matemática e procurar oferecer nos cursos assuntos e temas que o professor possa levar para sala de aula, que seja útil para o seu trabalho, porque de nada adianta ter um curso onde o ministrante fala muito bonito, que tenha muito conhecimento e que passe coisas muito bonitas, mas de pouca valia pro professor no seu trabalho diário com o aluno, não resolve nada. E ficar guardado na pasta do professor. Porque eu sempre gostei de cursos em que eu pudesse transferir aquilo para a sala de aula, para o meu trabalho. Por exemplo, cursos onde estaria discutindo sobre a história da educação serviram pra enriquecimento pessoal, mas não serviria muito pra mim na sala de aula, eu não levaria pra uma sala de 6º ano, por exemplo, às vezes até poderia ser útil, mas se eu adequasse, mas não me serviria como uma técnica, como uma maneira de trabalhar com os alunos, até seria um curso assim, mais geral eu diria até superficial, mas mesmo assim eu ainda participaria para enriquecimento pessoal e não como profissional. Essas ações de formação continuada das quais eu estou participando tem contribuído para o

meu aperfeiçoamento, para a qualidade do que eu faço na sala de aula. Mesmo que às vezes você até faça cursos em que não seja tão útil pra sala de aula é bom no sentido de aproveitamento pessoal. As pessoas que falam que não fazem os cursos porque não querem ir lá para ouvir o que já sabem, estão dando na verdade uma desculpa, pois eles não querem fazer de forma alguma. E eu não vejo desta forma, eu faço porque realmente eu acredito que faz com que eu seja melhor do já sou, vale a pena ouvir e aprender mais, mesmo que aquilo já seja algo que você já sabe ou já executa, é compensador. Há os que falam o curso é fraco, o curso é cansativo, é isto ou aquilo, mas eu não vejo por este lado, não é bem assim. A questão é... a gente deve ir a luta sempre. Com estes anos todos de docência, hoje eu vejo que para ser professor hoje não é tão difícil assim, no sentido de que no início da minha carreira, na década de 80, a única coisa que eu achava melhor era a questão da disciplina, o professor era muito vigiado, tinha menos autonomia, ai do professor que levasse um dicionário pra sala de aula, ele tinha que ser o detentor de todo o saber, se um aluno perguntasse o significado de uma palavra, o professor tinha que saber, senão, coitado dele. Outra coisa também era aquilo de se considerar um professor bom como àquele que reprovava seus alunos, e no conceito de direção e supervisão daquela época o professor que aprovava 80% ou 90% de seus alunos era visto como um professor muito bonzinho, que não ensinava, entendeu, eram conceitos e visões muito distorcidas, totalmente erradas, hoje eu vejo bem isso, uma visão de mundo, de homem, de educação totalmente equivocada. Até os anos 80, o nosso concorrente era a televisão, hoje é a internet, hoje eu trabalho diferente com meu aluno. Eu uso o dicionário com eles o tempo todo fazemos consulta, eu oriento meus alunos nesse sentido, antes o dicionário era considerado o pai dos burros, ai daquele que o usasse na sala de aula. O professor de português bom era aquele que sabia a gramática de ponta a ponta e que trabalhasse a maioria das aulas, esse era outro conceito também errado, se o professor tinha cinco aulas, quatro delas eram de gramática e uma de texto, o professor tinha que trabalhar mais a gramática do que o texto. Isso não existe mais, hoje eu vejo que isso era totalmente errado, mas foi o que me passaram na época. Então, em toda minha trajetória de trabalho, desde a minha formação em magistério e depois em licenciatura plena em português, eu trabalhei com o ensino da 5ª à 8ª série e ensino médio e hoje eu vejo quanta coisa mudou na forma de trabalhar e de ensinar. Era uma época muito difícil, diziam até que se ensinava mais a gramática porque naquele tempo de regime militar não se devia estimular o pensamento crítico, o porquê das coisas, por isso a ênfase no ensino da gramática. Hoje a

gente trabalha texto de vários gêneros, sátiras, tirinhas de jornal, charge, não existe mais aquela proibição, hoje o aluno questiona, fala o que pensa das coisas, do mundo, da realidade social que ele vive, o professor tem liberdade de trabalhar vários textos literários, eu me lembro que naquela época uma professora estava sendo processada porque tinha trabalhado com seus alunos Capitães de areia. Hoje os recursos que temos em mãos pra trabalhar estão mais fáceis e as necessidades são outras, eu acho que hoje o professor tem que continuar estudando ler mais, fazer uma pós-graduação. Antes quem fazia uma licenciatura plena estava no topo, hoje não, ele tem que continuar estudando, seja uma pós-graduação, uma especialização, mestrado ou doutorado. Hoje as informações estão chegando numa velocidade rápida demais, e o professor deve continuar buscando o conhecimento, não pode parar nunca, ainda vemos professores que não sabem utilizar o computador, sendo que hoje, até as provas são feitas com este recurso, aquilo de mimeografo acabou. Então eu acho que esta formação continuada não deve parar, continuar relacionando o que se estudam nos cursos com o trabalho na sala de aula, com as necessidades nossas e dos nossos alunos, pra gente continuar crescendo e não ficar bitolado sei que ainda têm gente com a cabeça lá nos anos 80 e que não quer aprender mais nada, que sempre fez assim e vai continuar fazendo daquele jeito. Então eu vejo assim, a formação continuada como um direito do professor, hoje ter mais condições, oportunidades de continuar aprendendo e como uma obrigação no sentido de que o bom profissional não pode parar de crescer, de aprender, e poxa vida, se a Prefeitura disponibiliza, oferece estes cursos para o crescimento do professor. Por que não fazer? Por que não aproveitar o que está sendo oferecido? É um direito meu. Mas eu sei que ainda tem colegas que vêem estes cursos como algo desnecessário e ainda falam, eu estudei e frequentei quatro anos um curso superior e pra que agora eu vou fazer estes cursinhos? Eles acham que não precisam aprender mais nada. Cada um pensa de um jeito, não é? Agora, o difícil mesmo é quando a gente trabalha com um supervisor ou diretor que tem uma cabeça dessas, como eu já trabalhei, você tem que fazer assim, ao invés de pensar em formas diferentes pra trabalhar, pra ensinar de forma diferente pra ver se o aluno aprende mais. Porém, eu sei que ainda tem pessoas que priorizam a gramática e não o texto, por que o texto é mais trabalhoso, requer cabeças pensantes, requer mais do professor também, porque hoje os fragmentos de textos que trabalhamos nas aulas de português estão relacionados aos outros conhecimentos de ciências, de informática, de história, e exige do professor uma cabeça mais politizada, é um

trabalho interdisciplinar e aquele que não consegue que acha difícil e não quer fazer diferente, o que é que ele faz? Ele deixa pra um lado, ele ignora, não quer participar nem da formação continuada. Na década de 90 eu participei de cursos que eram realizados o dia todo, e eu ainda trabalhava à noite, mas eu sentia uma gratificação muito grande, porque estes cursos sempre me ajudaram ser melhor, a abrir mais a minha cabeça. E só pelo fato de estar em contato com outras pessoas de outras regiões me enriquece muito e eu me aprimoro sempre.

APÊNDICE C - Entrevistas

TRANSCRIÇÃO NA ÍNTEGRA DAS ENTREVISTAS

ESCOLA 1 / PROFESSOR NÃO PARTICIPANTE 1

Ah, eu acho que tem que ter algo que possa levantar a auto-estima do professor, porque com sobrecarga, nós estamos sentido assim, com uma grande dificuldade de fazer nosso aluno estar sentido vontade de estudar, ter um interesse de estudar e eles estão vindo com uma carga muito grande de informações e isso faz com que, o que a gente está passando pra eles seja praticamente desnecessário. Então, isso dá uma ansiedade muito grande no professor, eu acho que nós precisamos de... Sei lá, uma terapia em grupo, são aquelas discussões de trocas de experiências, palestras que possam estar nos ajudando. Não com o conteúdo em si, porque eu acho que cada professor é obrigado... É o mínimo que ele tem que saber, quer dizer, o conteúdo, lógico o básico, dominar o conteúdo, mas eu acho que todo professor hoje está muito ansioso, percebendo que nosso aluno não tem vontade de aprender. Por mais que você prepare uma aula interessante, você chega pro aluno e ele não acha isso legal ou diferente e interessante, a escola não é interessante. E eu acho que o programa de formação continuada tem que estar voltado para o professor, é o básico, tem que estar voltado pro professor, ajudar nessa ansiedade do professor, essa angústia que ele sente essa luta pra conseguir isso. Quantos de nós não queremos uma maneira mais agradável de realmente fazer com que os alunos adquiram um pouco mais de conhecimento, de vontade de estar ali? É comum, e a gente tem observado que, quando termina uma aula na escola, o aluno sai dali como se ele estivesse numa prisão, e de repente ele está livre... A família está muito desestruturada, está jogando muito para escola e nos sobrecarrega mais ainda. É que às vezes a gente vai lá assiste uma aula é ... Que nem sempre tem a ver com você está buscando, você aprende uma coisinha ou outra, você reforça alguma coisa que você já sabe. Às vezes um livro que possa trazer contribuições como, Pais brilhantes professores fascinantes, pra gente entender melhor o nosso aluno, eu acho que é isso que nós precisamos, tentar entender melhor o nosso aluno, porque cada vez mais nós estamos tomando conta do aluno, é, nós estamos entrando no papel da família cada vez mais. Não é isso que está acontecendo?! Então, nós estamos sendo pai, mãe, professor e tudo pra esse aluno, às vezes

até psicólogo, porque quando o aluno tem um pouco mais de liberdade em estar passando pra nós as situações que ele está vivendo, você fala consigo mesma: Poxa vida, o que é que eu faço pra ajudar esse aluno?! Então esse conhecimento que é passado pra gente nesses cursos, que eu já participei de algumas vezes no CEMAP, e... Já tive aulas ótimas... Mas como o meu tempo é mínimo, eu tenho dois cargos no município, e sou fissurada em família, eu não deixo de ter tempo pra família é... Porque a escola já me toma muito tempo, então o tempo que resta, eu reservo pra minha família, eu faço questão. Eu procuro fazer com que minha família seja bem estruturada, quer dizer, a gente está vendo essa desestrutura, e eu não posso contribuir com a minha família nesse sentido. Então eu tenho que ter tempo pra minha família, e lógico, trabalhando dois períodos, a gente tem uma sobrecarga, o meu tempo disponível é mínimo, às vezes eu tiro pra leituras, às vezes eu tiro pra minha religião, que eu acho fundamental. Você que já trabalhou comigo sabe, e de repente eu passo uma tarde toda lá pra me acrescentar muito pouco. As minhas necessidades formativas são, de repente, uma terapia em grupo, palestras com psicólogos, ou terapeuta, pra gente trocar idéias, colocando as situações que nós vivenciamos com o nosso aluno e que a cada dia essas situações estão mais complexas, mas pra gente estar mais preparado emocionalmente pra trabalhar com esse nosso aluno. Ele está vindo pra escola e trazendo situações pra nós que, às vezes, nos deixam encabulados. Eu assisti a uma palestra que a pessoa falou o seguinte: O aluno está tão desestruturado que, não está ali pra buscar nenhum conhecimento, no meu caso a matemática, ele está ali em busca de uma pessoa que possa compreendê-lo, e de um abraço... Foi o que a palestrante disse. Eu sou um pouco reservada, mas procuro tratar meu aluno levantando a auto-estima dele. Converso muito com eles, nós rezamos sempre e coloco pra eles, que a gente tem que tentar ser cada dia um pouquinho melhor, eu falo muito sobre isso com eles, e talvez seja isso que eu esteja procurando que eu estou tentando passar e não estou conseguindo passar da maneira que gostaria. O conteúdo em si, a gente busca em livros, a gente faz uma pesquisa a gente troca idéias, mas essa parte, mais relacionada ao emocional, pra gente saber como lidar com o nosso aluno de hoje. Quando eu comecei lógico que nesse sentido era mais fácil, porquê? Porque a família tinha mais domínio sobre os filhos, os alunos vinham pra nós e tinham mais obediência e tinham que atender tanto aos pais quanto a nós também. Hoje em dia são os pais que chegam pra nós e falam: “Eu não dou conta do meu filho, vê o que você pode fazer para ajudá-lo.” Quer dizer, tem a ver com matemática? Tanto porque hoje até esse conhecimento ele busca em internet, ele pode até

buscar em livros porque se ele buscar ele consegue, não é assim... O aluno até aprende sozinho com os livros de hoje se ele quiser, o problema é que ele não quer, nem fora, nem dentro da escola. E eu busco numa formação continuada sanar um pouco dessa minha angústia, essa ansiedade, o que fazer numa situação dessa?

Por que eu também tinha que escolher entre o nosso grupo de estudo e a formação continuada no CEMAP, uma coisa ou outra, por que esse grupo foi criado por nós professores, independente da escola, nós decidimos reservar uma sexta-feira à tarde pra estudar e discutir nossos problemas escolares, trocar experiências, quer dizer, cada um dava seu depoimento de vida, como professor, como ser humano, e a gente ouvia a opinião do colega, lia bons livros, ou mesmo os recortes de jornal ou revista e discutíamos aquele assunto. Esse trabalho era paralelo à escola, não partiu da instituição, inclusive alguns projetos que chegamos a desenvolver na escola, nas salas, partiram dessas discussões, desses estudos, por exemplo, a agenda do aluno, não essa agenda feita mecanicamente, mas uma agenda que tenha metas. O aluno não sabia nem o que era uma meta. O que você, aluno, quer para este ano? Aprovar ou reprovar, pra você tanto faz? Não, claro que não! E como você vai batalhar pra conseguir isso este ano? Quais suas ações? Tudo isso surgiu, nasceu do grupo de estudo. O aluno está muito light, a família está muito light, eles querem bons resultados, mas ninguém quer compromisso, o problema é nosso.

Ah, eu colocaria ações nesse sentido de favorecer mais palestras interessantes, esses momentos com psicólogos, terapeutas e até fisioterapeutas pra ajudar aliviar as tensões é igual como acontece nas firmas de trabalho, o rendimento do profissional acaba sendo melhor. Agora temos que entender o seguinte, nós não estamos lidando com máquina, nós estamos lidando com seres humanos, e cada vez mais complexos, então, talvez alguma coisa que nos ajudasse a lidar com este ser humano, pra gente não ser mais só mais um professor que está passando pela vida dele.

Eu acho que as questões de conteúdo das disciplinas, a gente, com as trocas de experiências com o colega ou com um bom livro, a gente até supre. Tanto é que nós tínhamos há um tempo, se não me engano, num final de semana, os dois últimos horários na sexta-feira pra essa troca de experiência que eu achava show! Era uma vez por mês ou não sei bem se no final de bimestre, mas o fato é que, juntamente com a equipe da supervisão e vice-direção, tirávamos esse momento pra conversarmos e trocarmos idéias, era bem legal. Eu achava muito interessante. Eu cheguei a comentar porque tirou isso da gente?

Eu acho que faria mais parcerias até com os pais e com esses profissionais como falei psicólogos, terapeutas para tratar dessas questões do dia a dia. Olha, esse nosso grupo de estudo está suspenso provisoriamente, não por vontade nossa, mas por conta das circunstâncias dos que dele participam, mas é um grupo que se reúne, não por imposição de ninguém, mas por vontade própria e essa troca de experiência acrescenta muito pro professor, às vezes o professor é tão rico, tem um conteúdo tão interessante, tem experiências tão boas, que ele pode estar nos passando e não há tanta necessidade de trazer gente de fora, de repente, isso não é o primordial da questão.

PROFESSOR NÃO PARTICIPANTE 2 / ESCOLA 2

Esse ano eu não estou participando da formação continuada no município no CEMAP, do projeto Fios e Tramas, porque eu trabalho nos dois turnos, e não tenho tempo. O único período que tinha os cursos, à noite, eu não podia deixar meus filhos. Esse ano eu estou participando já do GDP do Estado, e eu vejo que esses momentos também são formação continuada assim como os cursos oferecidos pelo CEMAP. Não tive esse ano opção na minha área específica. O ano passado até eu participei. Eu acho que os cursos deveriam ser mais específicos, menos teoria e mais prática, a gente sabe que precisa estudar e não podemos ficar sem teoria, então os cursos precisam ser mais específicos pra área. Eles deveriam ser mais em cima de projetos e práticas para desenvolver na escola, às vezes tem alguns cursos massantes, a palavra certa seria “práticas”. Apesar de que, eu procuro aproveitar tudo quando participo... Na faculdade a gente vê várias teorias, aprende muita coisa, mas é lá na prática, no exercício da sua profissão, é que você vai ver os frutos, e que você melhora, colocar aquela teoria aprendida na prática, e é lá na escola que a gente aprende mesmo, só que eu acho que isso devia ser mais atrelado com projetos durante o período em que estamos fazendo a formação continuada. Nesse ponto até eu achei proveitoso, porque a gente pode levar isso nas escolas e ficou interessante.

Eu não podia abrir mão do meu cargo do Estado pra eu fazer a formação continuada do município, então seria bom se eles fossem realizados todos os dias da semana pra eu me encaixar. Além disso, eu tenho dois filhos, não posso deixá-los e não vale muito à pena, apesar de que eu gosto muito de estudar. Como eu já faço a formação continuada no Estado e lá a gente monta projetos pra ser trabalhados durante o ano todo, pra ser desenvolvido com o aluno, é que optei por não fazer no município. Eu faço, não porque é obrigado, é porque eu

gosto mesmo. Agora, há momentos em que é preciso optar, há aqueles que me chamam de Caxias, mas há outras prioridades na minha vida de professora. Minha vida não se resume só à escola tenho minha casa, meus filhos, e meu marido, além de outros afazeres.

Eu preciso mais assuntos específicos para minha área, de como trabalhar e também assuntos relacionados ao contexto da minha sala dos meus alunos que acabam implicando na minha atuação. Eu falo que sou privilegiada, porque lá na escola onde eu trabalho, temos orientador educacional, psicólogo e isso ajuda muito.

Eu vejo que um educador não pode parar no tempo não, ele tem que além da graduação ele precisa participar de cursos, o município e o estado oferecem, é muito bom por que quando você se agrupa com outras pessoas cada um tem uma idéia e você se enriquece aquilo ali fomenta faz você crescer. Então, não é só porque é remunerado, ou porque faz parte da avaliação de desempenho, até porque a remuneração é pequena. Não é isso que me leva a fazer esses cursos, mas é porque eu gosto mesmo. Eu acho que nós tínhamos que trabalhar só um período com excelência, desenvolver a nossa ação com qualidade, estudar e no outro período fazer nossos cursos, ficar livre à noite e ser bem remunerado. Mas a realidade não é assim. Eu trabalho nos dois turnos, porque preciso sobreviver. Então esses cursos de formação continuada vêm pra ajudar o professor nessa tarefa árdua de trabalhar e estudar. Pra mim, o fato de estudar continuar meu aprimoramento, me faz muito bem.

Eu ainda acho que a formação continuada tem ser muito dinâmica, tem que ser em forma de projeto, que não seja só teoria, ler, ler...Ela tem que movimentar, tem que fazer o negócio acontecer, tem que ter um significado lá na minha prática da sala de aula, o curso que eu estou fazendo tem que afetar meu aluno, e fazer com que ele mude, com que ele aprenda, vem pra mim, mas vai direto pro meu aluno então a mudança tem que ocorrer no meio que eu trabalho, com o que eu aprendi. Quando eu participo desses cursos eu sempre procure levar as minhas dúvidas, por que eu sou muito questionadora, então dá pra gente trocar experiências quanto ao que fazer ou não fazer em algumas situações.

Eu acho que o horário tem que ser compatível com o meu tempo. Eu vou tentar encaixar meus horários para fazer a formação continuada no próximo ano, tanto no estado quanto no município, como eu consegui no ano passado.

PROFESSOR NÃO PARTICIPANTE 3/ ESCOLA 3

Olha alguma coisa prática que a gente consiga aplicar na sala de aula e com isso consiga despertar o interesse dos alunos na sala de aula, porque eles estão muito desinteressados. Uma série de fatores influencia nesse desinteresse do aluno pela escola, além dos sociais que a gente sabe que existe, tem também outros atrativos na sociedade que são mais interessantes do que a escola, parece que eles estão em outra dimensão. A escola ainda está no quadro e giz, por mais que a gente dê uma aula diferente, de vez em quando, ainda não estamos no nível que deveríamos estar. Parece que eles perderam o desejo de aprender, coisa que a gente tinha antigamente. Eu acho que a formação poderia ajudar mais nessas questões, se a gente tivesse várias opções para escolher aquilo que interessasse pra minha área. A gente quer uma ajuda porque a sala de aula não está fácil, nós queremos soluções, assim uns vão passando para os outros. Hoje a sala de aula está muito difícil. Na formação continuada a gente vai a busca disso e o que ouço de quem vai, são coisas que já sabem ou que não dão certo pra aplicar.

Não foi contra a formação, mas foi mesmo a sobrecarga de trabalho, a gente fica até irritada por ter mais uma coisa pra fazer. No ano passado eu fui até minha licença maternidade, esse ano eu fui poucas vezes. Eu trabalho à noite no Estado e lá também a gente tem que, uma vez na semana, participar do “módulo dois”, que não é uma formação igual a do município. Lá eu tenho que chegar um dia da semana mais cedo, pra esse momento e ficar na escola pra dar aula. Ainda tem caderno de plano e tantas outras coisas pra gente fazer e isso fica muito cansativo. Com relação à ação, a gente vai com muita expectativa de encontrar alguma coisa nova tão diferente, que vá trazer uma solução pra as coisas que estão acontecendo na sala de aula, mas nem sempre é assim. É claro, que um pouco a gente aproveita, outras coisas a gente já sabe ou usa. Parece que a gente quer uma receita.

Eu nem sei dizer, porque são tantas as expectativas que a gente tem por causa das dificuldades de hoje da escola, que de repente a gente quer mesmo encontrar alguma solução que dê conta dos problemas. Parece que estamos perdidos mesmo tendo muitos anos de docência, como é o meu caso. Só na rede pública e na mesma escola eu estou há dez anos. Porém está cada vez mais difícil, e tem tanta coisa pra gente fazer na escola, que quando aparece mais alguma coisa, curso, palestra, seminário, todo mundo fica irritado, estamos muito sobrecarregados.

Eu gostaria alguma coisa que fosse específica pra trabalhar na minha área, coisas mais práticas e mais dinâmicas. O ano anterior o assunto foi mais relacionado à História e quem era da área participava, mas pra outros não foi tão bom. Na avaliação de desempenho é perguntado se a gente aplica ou não na sala de aula e aí fica difícil. Uma colega minha até resolveu fazer uma formação à distância, na internet, porque ela estava escolhendo um curso que tinha conteúdos relacionados àquilo que estava necessitando e não iria mais participar das ações de formação no CEMAP.

O que faria eu participaria mais e me incentivaria a buscar mais esses momentos de formação algum estudo relacionado à minha área de atuação e que fosse possível aplicar na sala de aula e que desse retorno, seria muito bom. Eu até penso em fazer outro curso como o de mestrado, mas acho que seria só pra aumentar meu conhecimento, porque não iria me ajudar muito na sala de aula com o tipo de aluno que eu tenho, adolescentes e de periferia. Nem sei se a realidade desses cursos ainda é basicamente no campo teórico, como foi o da minha graduação e especialização, eles pouco me ajudaram pra atuação na sala de aula. O que é relacionado aos problemas da sala de aula, a gente acaba aprendendo mesmo é com a experiência no dia a dia, nem o estágio ajudou muito.

Poderia ser por área disciplinar. Antes de 2006 eram oferecidos muitos cursos e o professor escolhia aquilo que mais interessava pra ele. Depois passou por temas e acabou ficando mais difícil agradar a todos. Quanto ao tempo para a formação continuada, da forma que hoje é feito, a gente até tem como escolher entre os três dias e os três horários para fazer, então, dá pra encaixar. O que impede é mesmo, são as questões individuais e de acordo com as prioridades com que cada um tem. Às vezes poderia até ser por áreas afins ou até quem sabe, à distância pra gente fazer em casa.

PROFESSOR NÃO PARTICIPANTE 4/ ESCOLA 4

Não só a formação pedagógica, mas a formação social, psicossocial, ética, humana e psicológica. O programa de formação continuada tem que ir além do pedagógico, ele deve apoiar em todas as áreas, a fim de minimizar o mal estar docente tão saliente nos dias de hoje.

Os motivos que me influenciaram a não participar foram a obrigatoriedade; a vinculação da participação no programa de formação continuada à remuneração a mais no final do mês; assuntos que não são relacionados às minhas necessidade da sala de aula; pouca novidade

em relação ao que já possuo de conhecimento. Para mim é necessário mais profundidade nos temas e contextualizados à realidade da sala de aula.

Primeiramente eu faria uma sondagem, um diagnóstico a respeito das necessidades dos professores, o que eles desejam como eles gostariam que a formação continuada acontecesse e quais os aspectos eles têm necessidade de aprimoramento pessoal e profissional.

Eu as vejo fora das minhas necessidades formativas, eu não quero receitinhas, não quero ser tratada como receptáculo. Eu quero estudar, aprofundar assuntos que realmente são necessários para atuar, educar hoje em dia na sala de aula, discutir as questões sociais, éticas, morais, nossas e dos nossos alunos.

Os motivos e as condições que fariam com que eu participasse dos programas de formação não seriam nunca, em hipótese alguma o financeiro. Eu participaria se realmente este estudo me fizesse crescer pessoal e profissionalmente, se tivesse relacionado à minhas necessidades docentes e às dos meus alunos, se realmente me ajudasse a transformar para melhor a realidade social e pedagógica da minha sala de aula.

Desvincular a formação continuada do sistema de progressão na carreira do magistério; dialogar com os professores diagnosticando suas reais necessidades e estimular a busca do conhecimento e aperfeiçoamento na docência, não como obrigação para ascensão no plano de carreira

No módulo dois era bom porque a gente tinha uma reunião mensal, os alunos eram dispensados e nós professores discutíamos textos e assuntos novos, eram abordados os problemas de disciplina entre outros, eram discutidos, analisados e chegávamos à solução de muitos deles sempre no coletivo. Esses espaços eram aproveitados também com algumas contribuições de promotores, psicoterapeutas, sempre trazendo questões que nos ajudavam a enfrentar os dilemas, as dificuldades que encontramos na docência. Era excelente e gratificante. Encontrávamos e produzíamos muito, os professores conviviam, dialogavam, estreitavam vínculos e todos se comprometiam com as decisões e acordos ali assumidos. Depois veio a nova gestão, tirou e jogou no CEMAP e misturou todo mundo.

Pode até ter esses momentos de estudo fora da escola, mas a formação continuada, eu entendo como inerente à docência, no dia a dia escolar, ela deve ser no turno de trabalho e na própria escola. Oportunidade para trocar os conhecimentos, habilidades e competências que nós professores temos e fazer desse momento, dessa socialização um processo de formação, de crescimento tanto pessoal quanto profissional.

PROFESSOR NÃO PARTICIPANTE 5/ ESCOLA 5

Eu acredito assim que deveriam ser divididos em áreas, por disciplina, os professores de língua portuguesa vão trabalhar determinado conteúdo, algo que realmente o professor lida em sala de aula, uma novidade, uma pesquisa, algo que façam com que os professores tenham esse interesse de participar do curso, não só pelas aulas facultativas, pelo que ganha. Porque assim, vão professores de diversas disciplinas e fica assim algo tão abrangente, mas não atingiu as expectativas.

Os horários, como eu não trabalho só na rede municipal, não tenho tempo suficiente pra participar do curso, e até a divulgação dos cursos, eles falam o tema do curso, falam o que vai ser trabalhado, passam os horários, os dias da semana, eles não informam realmente do assunto abordado se seria o curso interessante ou não. Ou você vai e participa dos cursos, daqueles blocos todos, ou você não tem essa oportunidade de escolher, impõe e faça tudo o que vai ser trabalhado no decorrer do semestre. Você não tem essa escolha, não, ah... eu prefiro assistir a esse módulo do aquele que está sendo proposto, então eu não vou.

Normalmente o que eu ouço falar dos que vão para os cursos, são pessoas que vão pra receber o extra, estão interessados em receber a aula extra, não sei... Parece que vale por cinco aulas, não é? Até os alunos, ou seja, os professores que vão lá, não têm aquele interesse no curso, realmente vão, sei lá... Vão pra não ter falta. Eu nunca ouvi nada de positivo em relação ao curso, não tive interesse, no início eu até poderia ter participado, mas depois saiu mais aulas pra mim no Estado também, e resolvi não participar.

Mostrou indecisão ao denominar quais seriam as necessidades formativas e se reportou ao que estava sendo oferecido no curso atual... no módulo atual que eles estão oferecendo do 6º ao 9º ano, está sendo práticas de aprendizagem, não é? E o que seriam essas práticas de aprendizagem? E como práticas de aprendizagem? O que que vai ser trabalhado com ela? E como eu não tenho esse tempo livre para participar não tem como eu fazer.

Traria palestras interessantes e diversificadas, que estivessem relacionadas às disciplinas que o professor leciona alguma novidade. Não pode ser maçante e repetitivo, deve ter cursos práticos e mais diversificados para ter opção de escolha. A obrigação dele seria ir pelo menos uma vez ao mês, mas a idéia de ter mais cursos diversificados, nas quatro semanas do mês ele teria quatro opções pelo menos. Diversificar com palestras e cursos práticos mesmo, poderia trabalhar com material que ele iria trabalhar em sala de aula, pra não ficar aquela coisa cansativa, igual a gente ouvir falar.

Eu acredito que ela é muito abrangente, por exemplo, técnicas de aprendizagem. Existem muitas. Quais técnicas são essas? Porque que eles não divulgam essas técnicas dizendo pra qual área de ensino? Essas técnicas eu poderia aplicar do 6º ao 9º ano de que maneira? Então deveria ser mais ramificado esse tipo de estudo. O curso também, então é técnicas de aprendizagem vamos dividir por semana, em cada semana vai ser trabalhada uma técnica de aprendizagem diferente, você tem que participar pelo menos de uma que seja do seu interesse. Uma vez que você tiver esse interesse no curso, você acaba até por participar das quatro se for o caso. Mas o que eu vejo hoje é que quem vai a um encontro mensal no curso é obrigado a isso, se fosse quatro encontros semanais por mês, poderia optar por dois de maior interesse ficaria mais bem servida quanto ao curso do que é feito hoje.

Eu acho que fica muito amplo o tema, na divulgação eles não passam o que seria técnicas de aprendizagem? Porque que eles não dividem, então, os módulos e passam os cronogramas das aulas pra gente? Eu acho que seria mais interessante. Despertaria a atenção no início e o interesse de todo mundo, porque de certa forma, falam: olha o tema é esse, a palestrante é essa, e às vezes agente nem conhece quem é.

Aumentaria os horários com uma diversidade maior, cursos práticos e teóricos semanalmente, pra que o professor pudesse escolher em qual semana ele gostaria de participar, qual curso ou módulo que gostaria de participar dividido por área e por disciplina, então assim teriam só os profissionais de língua portuguesa dentro de um dado conteúdo trabalhado, seria de um interesse maior pra todos, cursos práticos que realmente fizessem o professor pesquisar e levar toda essa prática adquirida no curso pra dentro da sala de aula, se pudesse desenvolver isso seria de extrema valia, melhorando as técnicas de aprendizagem dos alunos e as condições de aprendizagem do cotidiano escolar.

PROFESSOR NÃO PARTICIPANTE 6/ ESCOLA 6

Eu acho que é a busca de novos conhecimentos de novas experiências que possam a vir acrescentar naquilo que eu já sei, então, eu acho importante, que venha acrescentar, alguma coisa que acrescente, porque às vezes a gente acha maçante, cansativo naquilo que agente já sabe que já está acostumado, e o nosso aluno também quer algo diferente, algo criativo e a criatividade está dentro da gente. E o que eu posso levar de diferente pro meu aluno pra que ele se interesse é uma dinâmica, uma brincadeira, e eu tenho sempre que estar buscando. Eu acho que isso é muito importante numa formação continuada.

Bom, o que aconteceu comigo foi que cheguei lá no curso e a ministrante propôs que a gente criasse alguma coisa, que você em grupos criasse alguma coisa, pra mim não estava acrescentando em nada, eu não queria isso, e sim que alguém me passasse, que ela trouxesse o conteúdo e não eu levar o conteúdo para os demais. A falta de tempo também pesou muito, porque não dá pra ficar em um só trabalho, a renda não dá e aí tem que partir para um terceiro trabalho. Então fica uma coisa cansativa e você vai atropelando tudo, de repente você não faz nem uma coisa nem outra bem, então o que eu pude tirar eu tirei... E eu optei em não fazer.

Olha, eu acho que aquela coisa só da leitura, de ficar lá sentado só ouvindo, todo mundo está cansado, isso você busca num livro você consegue, eu acho que a pessoa tem que ser mais dinâmica, tem que levar mais dinâmica pra trabalhar em grupo, pra estar movimentando o pessoal, mesmo que fosse assim uma disputa, entre aquele grupo que estar lá fazendo aquele trabalho, isso motiva o ser humano, eu acho que por natureza ele é competitivo, então você tem que levar alguma coisa que mexa com este lado competitivo da pessoa, mas de uma forma que respeite o próximo, as pessoas tendem a ser competitivas, e eu gosto de desafios e como eu tenho buscado... e não é fácil...

O que a gente tem visto é falar muito em mudança, agora foi criado isso e vocês têm que fazer dessa forma, é informação demais e na verdade o rendimento não tem sido aquilo que se esperava, por que muda demais e a gente na verdade não está preparado pra isso e nem o nosso aluno. Por exemplo, eu sou contra o construtivismo, eu acho que da maneira mais tradicional que agente foi educado e alfabetizado funcionava bem mais do que a forma que está sendo trabalhado agora, está abrindo demais, está dando demais oportunidade ao aluno, hoje as escolas estão correndo atrás dos alunos pra levá-los pra escolas, o aluno não está mais sentido necessidade do conhecimento, nós é que temos que tentar levar este aluno pra lá e ele não quer ir, ele vai à marra. Você está tendo que aceitar de tudo do aluno. Na formação continuada você está tendo conhecimento e mais conhecimento, mas o nosso aluno não está preparado pra isso, há um excesso de informação e muita cobrança em cima do professor. Se o aluno não tem o rendimento você simplesmente é obrigada a ter um x de aprovação, mas será que isso está sendo favorável na área pra nós, muitas vezes você tem que ser alheia aos problemas que estão acontecendo com o aluno dentro da sala de aula.

Eu sou uma pessoa extremamente entusiasmada, então tudo o que eu faço tem que ter esse entusiasmo, eu tenho que estar acesa, ligada naquilo que está acontecendo, se começar ter

uma queda na minha produção, se eu ver que não está rendendo... Aí eu já abandono, eu deixo de fazer. E o que me faria continuar interessada é ter coisas novas que me fizessem acrescentar algo mais dentro do meu trabalho, e às vezes a gente não encontra isso, a gente chega lá e vê aquelas mesmas coisas, uma enrolação danada e eu fico decepcionada... Mas quando você chega num curso e dá pra tirar o máximo eu tiro, quando eu vejo que a outra pessoa tem a oferecer, eu vou buscando, indagando porque eu quero trazer mais pra mim. Sabe, sinceramente, o que eu tenho ouvido dos meus colegas é que meu entusiasmo vai passar, vai com calma, não é tudo o que vem de informação que você tem que agir dessa forma, a gente faz aquilo que dá pra ser feito, e que eu vou cair na mesmice deles. Então, trabalhar naquilo que você gosta, também é importante, aí eu acho que seria interessante pra mim é buscar uma especialização. Buscar e trabalhar em cima daquilo que você gosta de fato né, porque eu acho que essa falta de entusiasmo de um terceiro se fosse para te atingir não atingiria tanto, sabe. Hoje eu vejo essa formação continuada como um dever, porque nem sempre o que é oferecido é aquilo que eu quero que eu busco, entendeu, não é na minha área, então tipo assim, como eu tenho duas áreas de formação, geografia e educação física, e na área de educação física tem muito pouco, quer dizer, o que tem lá pra mim é na área de português, na área de matemática, né, geografia... Eu acho que tem um tempinho que não tem. Já cheguei a fazer um curso lá com uma professora de Uberaba que foi excelente, foi bárbaro, aí depois eu fui deixando, fui desmotivando, o ideal seria aquilo que eu quero que eu busco.

Eu acho que não seria só uma área, mas voltado para áreas específicas, não é só fazer por fazer, tipo assim: Gente tem esse plano de curso e vocês têm que escolher um desses aqui. Bom se eu sou da área de educação física e não tinha nada na minha área e por que eu tinha que fazer na área de matemática? Ué, porque é que sou obrigada a fazer aquilo que não é da minha área? Então se eu quiser fazer, tem que ser em outra área que não é a minha, e acaba ficando uma coisa maçante e por obrigação, e eu deixei de fazer. Olha eu sei que tem um incentivo salarial pra gente ir lá extra turno, até é bom, mas eu ainda vejo como obrigação. Porque, se você fizer você ganha um adicional no salário, mas se você não fizer não acontece nada, mas também você não ganha o adicional, então se você quiser ganhar o extra você tem que fazer “qualquer coisa”, mesmo que não seja o que você quer, mas “vai”, se você estiver indo, assinando a lista, fazendo a chamada, não interessa... é o que vale. E se essa ação estivesse acontecendo no meu horário de trabalho, não teria nem que ter esse acréscimo. E

sem falar da falta de tempo e aí, eu tenho que criar outra situação, às vezes à noite, porque eu trabalho nos dois períodos. Por exemplo, eu não posso fazer de manhã, porque estou na escola na minha ação normal, então você vai ter que fazer à noite, aí vai ter que criar outra opção para eu fazer, então é aí onde eu acho que essas ações deveriam acontecer dentro das escolas, porque disponibilizam uns dois dias no mês a gente faria um curso, um estudo com todos da escola. O que vocês acham que seria mais agradável? O que é que nós estamos precisando trazer pra cá? O que é que vai acrescentar? Poderia ser feito em diversas áreas, considerando hora uma, ora outra de acordo com a necessidade. Eu acho que seria essa movimentação, assim não tem que tirar você de seus outros afazeres pra estar fazendo o curso. Então, não poderia mudar os espaços em que são realizados os cursos e inovar? Eu busco coisas novas, que não sejam aquelas mesmices, que mudasse de ambiente, sei lá, às vezes eu penso que eu nem mesmo me achei ainda nessa formação. Eu acho que seriam interessantes as ações de formação também na escola, não precisaria dividir o próprio grupo de professores que trabalham na mesma escola, que essa ação formativa os fizesse interagir ali na própria escola onde trabalha juntos, isso é importante, você com seu colega de trabalho. Poderia ter também esse intercâmbio entre as escolas que tivessem situações similares, por exemplo, como a nossa que é na zona rural, agente poderia fazer um trabalho com as outras também da zona rural porque a nossa realidade é bem diferente daqui da cidade. O que é que eu vi na minha aula de educação física, lá na zona rural, que o aluno na minha aula quer uma recreação, por quê? Porque ele não tinha essa recreação em casa, porque quando chega da escola ele já vai trabalhar, e o nosso aluno aqui da cidade não. Se pudesse envolver a comunidade se fosse alguma coisa assim, que acrescentasse pra ela também, não de uma forma taxativa, que cobra todo mês, igual é, e não precisava ser tanto assim, às vezes menos quantidade e com mais qualidade. Pra você entender, eu sou formada em duas especialidades, em geografia e educação física, todas duas na área da educação, sou educadora eu gosto do que faço, mas infelizmente hoje as ações de formação continuada que são oferecidas não contemplam nenhuma delas, não são interessantes pra mim, só tem na área de matemática ou de português ou geral demais, então fica difícil.

PROFESSOR NÃO PARTICIPANTE 7/ ESCOLA 7

Pra mim o importante é ter coisas novas, modernas que acrescentem além daqueles conhecimentos já adquiridos na graduação. Olha, pra você ter idéia, quando eu ainda fazia

graduação, eu participei de um curso com uma professora, um dia inteiro e não achei cansativo, porque ela trouxe coisas novas, ela levou material novo, ela agregou muito na minha formação, coisas que eu ainda não tinha visto no curso e que fazia sentido pra mim, os exemplos, as orientações foram estimulantes, eu adorei, tanto é que, quando eu consegui as minhas primeiras aulas e tinha que aplicar a matéria, eu fui buscar no material que tínhamos desenvolvido no curso pra montar e planejar minhas aulas. Ela tinha trabalhado células desmembradas, as organelas das células, e eu fui trabalhando com meus alunos e no final meus alunos foram capazes de montar a estrutura da célula. Então, eu acho que é necessária a gente também fazer alguma coisa que faça sentido na nossa área e que a gente possa fazer com os alunos.

Bom, as condições que me fizeram não participar foram a falta de tempo e o horário, veja bem, dou aulas em duas escolas e às vezes o horário extra-turno da formação continuada toma meu tempo porque não acho justo deixar de fazer alguma coisa particular pra ir lá na formação e ver o que de certa forma já vi ou fiz nos meus estudos. E esse foi o motivo de não dar continuidade nesses encontros, eu até cheguei a ir a um, porque assim que eu entrei na escola me falaram que eu tinha que fazer, senão, não tinha a remuneração extra no final do mês, legal, se eu já não tivesse visto o que foi discutido lá e realmente eu percebi que não valeria a pena ir, aquilo não me atraía.

Pra começar eu observaria mais os horários, mais opções pra escolher, quanto o horário pra começar, respeitar quem faz de tudo pra chegar na hora, se tem um ou dois ou três não interessa, tem que iniciar. Deve ter cursos mais dinâmicos que prendam a atenção dos professores, com coisas novas, mais interessantes, que utilizassem mais o corpo, os movimentos, dinâmicas, técnicas para trabalharmos melhor, seja da saúde vocal e até técnicas que consigam fazer o nosso aluno se concentrar mais e se interessar pelas coisas da escola.

Bom, os cursos são mensais e isso até é bom porque o professor não tem tanto tempo assim pra estar saindo dos seus afazeres pra ir lá aos encontros. Mas o bom mesmo seria levar os cursos também para a realidade do professor na escola, que incorporasse isso no calendário escolar. Na maioria das vezes o que ouço meus colegas falarem é que não dá pra utilizar muitas coisas que são desenvolvidas nos encontros porque a realidade da escola é diferente. Ah.!... Se tivesse coisas novas, modernas, diversificadas pra trabalhar os conteúdos de forma diferente e atraente pra gente e para os alunos. Porque eu acho que a formação continuada é

pro professor e pro aluno, e também se os profissionais que viessem ministrar fossem diferentes daqueles que a gente conhece e que trabalhassem as particularidades das disciplinas que a gente trabalha na escola, quando é amplo demais perde o sentido.

Eu acho que seria bom fazer essa formação continuada por área de estudo ao invés de fazer todos os profissionais das diferentes áreas misturados, as trocas de experiências seriam mais válidas. Também acho que o profissional que vai ministrar os encontros tem que ter conhecimento e domínio na área, não deveria ter domínio geral. Nesses cursos eu busco algo que faça sentido pra mim, na minha prática. Outra coisa que acho que poderia dar certo é ter um momento na escola, dentro do calendário escolar para fazer essa formação continuada com os nossos colegas, com a nossa realidade, porque temos alunos em comuns e os temas estariam mais próximos dos problemas que enfrentamos lá, não que eu acho que a formação no CEMAP não deva acontecer, no CEMAP a gente tem oportunidade de ampliar com os colegas da rede, e isso também é bom, desde que atenda as minhas necessidades.

APÊNDICE D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Uberaba, ___ de novembro de 2008.

Nome da Pesquisa: A Formação continuada de professores: contribuições da Teoria da Atividade.

Responsável pelo Projeto: Patrícia Lopes Jorge Franco

Telefone para contato: 034- 3262 -15-22/ 9965-87-40

Endereço: Rua Tejuco n.º 302. Bairro Central. Ituiutaba- MG

Universidade de Uberaba

Este projeto investiga o Programa de Formação continuada dos professores, do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, da rede municipal de Ituiutaba- MG Assim objetiva-se levantar as necessidades formativas dos professores; identificar possíveis limitações existentes no que diz respeito à oferta e demanda do programa de formação continuada e a participação dos professores; indagar que condições exercem mais influencia na decisão dos professores em participar do programa de formação continuada e qual o sentido e significado que encontram ou não nos programas de formação continuada.

Neste sentido, você está convidado (a) a participar como sujeito desta pesquisa concedendo uma entrevista para relatar sobre as experiências de formação continuada já vivenciadas, bem como sobre suas necessidades formativas. Estes depoimentos serão gravados e transcritos.

Cabe esclarecer que o destino dos dados será exclusivamente para fins científicos. A confidencialidade e o sigilo de sua identidade serão preservados.

Mediante as informações acima apresentadas, você poderá decidir pela sua participação ou não, sem nenhuma consequência ou prejuízo para sua pessoa. Da sua participação neste estudo, de natureza qualitativa, poderão advir contribuições para a construção de novos conhecimentos e ações na área de formação de professores.

Eu, _____

RG nº _____, abaixo assinado, declaro ter recebido informações sobre a natureza e os objetivos da pesquisa, bem como sobre os procedimentos a serem nela adotados. Estou ciente e concordo em participar do estudo, depondo sobre as temáticas que me forem apresentadas.

Concordo com as condições postas, autorizo a publicação de informações por mim fornecidas, com a segurança de que será mantido o seu caráter confidencial e que eu não serei identificado.

Assinatura do Pesquisador Responsável

Assinatura do sujeito da pesquisa

APÊNDICE E - Quadros temáticos

Quadro temático I – Fragmentos das falas dos professores participantes das ações de formação continuada. Grupo temático: Condições e motivos da participação

Temas discutidos	FALAS DOS PROFESSORES
<p>Condições e motivos que influenciaram na decisão de participar das ações de formação continuada.</p>	<p><i>[...]O motivo que me leva a participar, é poder fazer aquilo que vai me acrescentar alguma coisa e que vou poder enriquecer as minhas aulas com meus alunos.[...] Professor Participante 1</i></p> <p><i>[...] Francamente, foi porque a gente tinha um certificado para avaliação. Por que na verdade os temas oferecidos, a mim não interessava.[...] P.P.4</i></p> <p><i>[...] Então as condições que me fizeram participar foram dessas necessidades do contexto que vivo, de querer ser pro meu aluno uma professora melhor a cada dia.[...] P.P. 6</i></p> <p><i>[...] As condições são essencialmente profissionais, considerando o material que adquirimos nos cursos e o quanto eles são úteis para a nossa sala de aula, trabalhamos as técnicas, os procedimentos diferenciados. [...]P.P.7</i></p> <p><i>[...] Primeiramente o que me chama mais atenção é o título do curso. É a primeira coisa. Porque nos anos anteriores, até eu iniciei, influenciada pelo título, mas quando fiz algumas aulas, eu vi que não era o que eu estava buscando[...] P.P.1</i></p> <p><i>[...]A realidade desta escola, foi uma condição muito forte para que eu buscase a formação continuada,[...] E como atuar numa realidade dessas?[...] foi uma inquietação mesmo dentro da minha prática como professora do 6º ao 9º ano,[...] então eu vi que tinha um descompasso muito grande entre o que se aprende na Universidade e o que realmente é a prática da sala de aula.[...] motivo é a vontade de estar me atualizando em temas, no sentido de melhorar a prática. [...]P.P.3</i></p> <p><i>[...]Inicialmente um dos motivos foi certa cobrança que eu recebi vindo da própria Secretaria da Educação, de que essa participação acabaria interferindo no meu processo de avaliação de desempenho. Então esse foi o motivo principal, para ser sincera e franca com você. [...]P.P.2</i></p> <p><i>[...]Os motivos que me levaram a participar foi a questão da progressão através dos cursos oferecidos, e ver se vinha ao encontro do que eu queria[...] P.P.5</i></p>

Quadro temático II- Fragmentos das falas dos professores participantes das ações de formação continuada. Grupo temático: Necessidades formativas e características das ações que atendem a essas necessidades.

Temasdiscutidos	FALAS DOS PROFESSORES
Necessidades formativas e características das ações que atendem a essas necessidades.	<p>[...] Quando há oportunidade de trocarmos experiências quanto às estratégias, jogos, metodologias diferenciadas para atingirmos determinados objetivos nos conteúdos. [...]P.P. 1</p> <p>[...] aperfeiçoamento pessoal [...]Os cursos que eu estou fazendo atualmente, o da formação continuada “Técnicas de Ensino” e o de “Redação” este é fora do projeto Fios e Tramas, estão atendendo as minhas necessidades e estão mais voltados pra minha área de ensino, isso me dá uma maior satisfação e prazer de estar participando dos cursos.[...]P.P.2</p> <p>[...] No meu conteúdo eu busco coisas um pouco mais atrativas e práticas mais prazerosas, para estar repassando os conteúdos sem ser aquela coisa maçante, buscando usufruir das novas tecnologias, eles gostam muito, e de certa forma, ter essa visão ajuda em muito tornar o ensino mais agradável, e melhorar a prática. [...] P.P.3</p> <p>[...] Eu considero que preciso de momentos em que eu possa aprender a fazer meu aluno adquirir essa ou aquela competência ou habilidade no conteúdo que eu trabalho com ele no dia a dia, então precisa estar contextualizado, e as ações de formação continuada também precisam estar contextualizadas com a aquilo que eu vivo com meu aluno lá sala, com o que eu preciso fazer pra ajudar meu aluno a chegar lá.[...]P.P.4</p> <p>[...] O professor tem que ter alguma coisa na formação continuada pra aplicar na sala de aula, por que senão pra que ele vai? Se ele não vai usar nada daquilo na aula dele não tem sentido ele ir. [...]P.P.4</p> <p>[...] Apesar de ter o domínio do conteúdo, a questão da didática e da forma de trabalhar com o aluno para ele conseguir assimilar a matéria de uma outra forma e não só daquela escrita, é importante e a gente tem certa dificuldade de como fazer isso.[...] Minha necessidade é buscar também algo que facilite o caminho para a aprendizagem do meu aluno P.P.5</p> <p>[...] A maioria dos encontros que tivemos este ano foi bom. Foi bem diversificado, com vários assuntos que pudemos levar pra sala de aula. É isso que a gente quer.P.P.5</p> <p>[...] Eu estou buscando mais coisas práticas de sala de aula, pra que eu atenda melhor meu aluno, pra que eu entenda os motivos dele, porque ele precisa aprender isso ou aquilo. Eu tenho buscado caminhos mesmo pra eu realizar muito mais. O contexto da sala de aula é a minha maior preocupação. P.P.6</p> <p>[...] é buscar algo novo, que enriqueça a prática [...] [...] o que eu busco é querer aprender mais sobre o meu trabalho, é oferecer mais pros meus alunos, quero me qualificar mais ainda na minha profissão, necessito de estar sempre aprendendo, mesmo já tendo muitos anos de docência e ter trabalhado em várias escolas, eu sei que eu ainda tenho que aprender mais.[...] P.P.7</p>

Quadro temático III- Fragmentos das falas dos professores participantes das ações de formação continuada. Grupo temático: Ações de formação que não atendem às necessidades formativas e os sentimentos gerados.

Temas discutidos	FALAS DOS PROFESSORES
Ações de formação que não atendem às necessidades formativas e os sentimentos gerados.	<p>[...] Quando os cursos já vêm prontos, predefinidos em que não há nenhuma ligação com as reais necessidades da minha docência, eu nem participo[...]P.P.1.</p> <p>[...] É horrível quando não posso nos cursos expor minhas experiências, práticas e também ouvir dos colegas seus relatos. Esses cursos onde a gente só recebe, recebe informações sem relacionarmos com a nossa vivência na sala de aula, nem faço questão de participar, não me envolvo.[...]P.P.1</p> <p>[...]Olha isso dá uma frustração, pois demanda tempo, exige tempo da gente e às vezes não corresponde às suas expectativas, gera também uma desmotivação.[...]P.P.2</p> <p>[...]O primeiro curso que eu fiz em 2007 eu não gostei e ninguém gostou, porque o que foi falado era sobre a história da educação, às vezes, pra quem fez a graduação em história, ou até mesmo pra quem já fez alguma pós-graduação e que já tinha certo entendimento, até tinha uma lógica, mas para as outras áreas eu não achava interessante.[...] aquela aula estática que a gente fica assim só olhando e ele lá falando sentado o tempo inteiro e lendo, a gente assim(cruzou os braços) os temas nem um pouco interessantes pra nós.P.P.4.</p> <p>[...]professor lá na formação continuada é como um aluno, ele também precisa da prática. Eu acho que falta esse suporte, por que a maioria não consegue aproveitar na sala de aula o que ouve na formação continuada. Às vezes ele está ali faz o que pede, reúne em grupo discute algo, mas acaba saindo daquele espaço e esquecendo o que foi falado porque ele não vai usar nada daquilo na sala de aula dele.[...]P.P.4</p> <p>[...]tem que ter serventia pra minha prática, porque senão eu vou em busca daquilo pra quê? Não tem sentido[...] P.P.4</p> <p>[...] o algo mais que eu falo que está faltando na formação continuada é ter coisas mais específicas pra cada um, na sua área, mais direcionado às necessidades específicas de cada disciplina.[...]P.P.5</p> <p>[...] procurar oferecer nos cursos assuntos e temas que o professor possa levar para sala de aula, que seja útil para o seu trabalho, porque de nada adianta ter um curso onde o ministrante fala muito bonito, que tenha muito conhecimento e que passe coisas muito bonitas, mas de pouca valia pro professor no seu trabalho diário com o aluno, não resolve nada. E ficar guardado na pasta do professor. Porque eu sempre gostei de cursos em que eu pudesse transferir aquilo para a sala de aula, para o meu trabalho.[...] P.P.7</p>

Os P.P.3 e P.P.6 não se posicionaram quanto a ações que não atendessem às suas necessidades formativas.

Quadro temático IV - Fragmentos das falas dos professores participantes das ações de formação continuada. Grupo temático: As ações de formação e as contribuições para o crescimento profissional e qualidade do ensino.

Temas discutidos	FALAS DOS PROFESSORES
As ações de formação e as contribuições para o crescimento profissional e qualidade do ensino.	<p>[...] Na escola nós não temos mais esse momento de discussão. Tudo é muito corrido, não há tempo na escola para trocarmos experiências [...]P.P.1</p> <p>[...] Acho que precisamos trabalhar mais a imagem do professor, do próprio profissional, da questão da valorização, da auto-estima, mais questões pessoais mesmo, pra ele saber da importância do papel dele hoje na sociedade, que é formar opiniões e essa mudança tem que partir do profissional. [...]P.P.2</p> <p>[...]Já sei fazer esse paralelo, de como eu era antes de participar do projeto Fios e Tramas, de formação continuada, e agora, o quanto eu melhorei. A gente viu e aprendeu como trabalhar com projetos de forma tranqüila e os ministrantes vão dando um norte, dando idéias para diversificarmos o trabalho na sala de aula, que até então a gente não sabia, ou se já sabia, não colocava em prática como deveria. [...]P.P.3</p> <p>[...] O sistema pode até oferecer a formação continuada, mas acredito que o professor precisa buscar seu crescimento, com desejo de sempre melhorar como profissional e como pessoa, é obrigação do professor buscar, querer essa formação continuada para melhorar cada vez mais a qualidade da educação e isso chegar ao nosso cliente, que é o aluno [...]P.P.3</p> <p>[...] Eu acho que em relação às pessoas que vêm ministrar os cursos, eu não tenho muito que falar não, só acho que os temas ficam muito a desejar em razão daquilo que eu falei, falta a contextualização, falta articular as ações de formação com o que vivemos no dia a dia na sala de aula, com o que é exigido em termos de competências e habilidades dos nossos alunos e nossas também. [...]P.P.4</p> <p>[...] que eu tenho tido mais condições pra conversar com os pais sobre o desenvolvimento dos filhos deles. Além disso, eu preciso descobrir do meu aluno quais as facilidades que ele tem pra aprender, qual o caminho que ele consegue aprender, e esses cursos tem me ajudado muito. [...]P.P.6</p> <p>[...]No início, como já disse, até foi pelo fato de ser remunerado, por que a gente só ia lá, mas hoje, eu continuaria independente disso, só por estar buscando algo mais.[...] Na formação continuada eu tenho essa possibilidade, o que sozinho eu não conseguiria, lá por intermédio de uma ajuda, uma orientação, uma pergunta eu teria mais condições de melhorar pra atingir o aluno, trabalhar o que eu preciso no meu conteúdo e de uma forma diferenciada.[...]P.P. 5</p> <p>[...]Eu acho que tem contribuído e precisa continuar batendo na mesma tecla, ter cursos voltados para a leitura, escrita, até mesmo na área da matemática e procurar oferecer nos cursos assuntos e temas que o professor possa levar para sala de aula[...]P.P.7</p>

Quadro temático V – Fragmentos das falas dos professores não participantes das ações de formação continuada. Grupo temático: Condições e motivos da não participação.

Temas discutidos	FALAS DOS PROFESSORES
Condições e motivos da não participação nas ações de formação continuada.	<p>[...] Por que eu também tinha que escolher entre o nosso grupo de estudo e a formação continuada no CEMAP, uma coisa ou outra, por que esse grupo foi criado por nós professores, independente da escola, nós decidimos reservar uma sexta-feira à tarde pra estudar e discutir nossos problemas escolares, trocar experiências, quer dizer, cada um dava seu depoimento de vida, como professor, como ser humano, e a gente ouvia a opinião do colega, lia bons livros, ou mesmo os recortes de jornal ou revista e discutíamos aquele assunto. Esse trabalho era paralelo à escola, não partiu da instituição, inclusive alguns projetos que chegamos a desenvolver na escola, nas salas, partiram dessas discussões, desses estudos [...] P.N.P. 1</p> <p>[...] Eu não podia abrir mão do meu cargo do Estado pra eu fazer a formação continuada do município [...] Como eu já faço a formação continuada no Estado e lá a gente monta projetos pra ser trabalhados durante o ano todo, pra ser desenvolvido com o aluno, é que optei por não fazer no município [...] P.N.P 2</p> <p>[...] Não foi contra a formação, mas foi mesmo a sobrecarga de trabalho, a gente fica até irritada por ter mais uma coisa pra fazer. No ano passado eu fui até minha licença maternidade, esse ano eu fui poucas vezes. Eu trabalho à noite no Estado e lá também a gente tem que, uma vez na semana, participar do módulo dois, que não é uma formação igual a do município. Lá eu tenho que chegar um dia da semana mais cedo, pra esse momento e ficar na escola pra dar aula [...] P.N.P 3</p> <p>[...] Os motivos que me influenciaram a não participar foram a obrigatoriedade; a vinculação da participação no programa de formação continuada à remuneração a mais no final do mês; assuntos que não são relacionados às minhas necessidade da sala de aula; pouca novidade em relação ao que já possuo de conhecimento. Para mim é necessário mais profundidade nos temas e contextualizados à realidade da sala de aula. [...] P.N.P.4</p> <p>[...] Os horários, como eu não trabalho só na rede municipal, não tenho tempo suficiente pra participar do curso, e até a divulgação dos cursos, eles falam o tema do curso, falam o que vai ser trabalhado, passam os horários, os dias da semana, eles não informam realmente do assunto abordado se seria o curso interessante ou não [...] P.N.P. 5</p> <p>[...] A falta de tempo também pesou muito, porque não dá pra ficar em um só trabalho, a renda não dá e aí tem que partir para um terceiro trabalho. Então fica uma coisa cansativa e você vai atropelando tudo, de repente você não faz nem uma coisa nem outra bem, então o que eu pude tirar eu tirei... e eu optei em não fazer.[...] P.N.P. 6</p> <p>[...] Bom, as condições que me fizeram não participar foram a falta de tempo e o horário, veja bem, dou aulas em duas escolas e às vezes o horário extra-turno da formação continuada toma meu tempo porque não acho justo deixar de fazer algum coisa particular pra ir lá na formação e ver o que de certa forma já vi ou fiz nos meus estudos. E esse foi o motivo de não dar continuidade nesses encontros, eu até cheguei a ir a um, porque assim que eu entrei na escola me falaram que eu tinha que fazer, senão, não tinha a remuneração extra no final do mês, legal, se eu já não tivesse visto o que foi discutido lá e realmente eu percebi que não valeria à pena ir, aquilo não me atraía [...] P.N.P. 7</p>

Quadro temático VI- Fragmentos das falas dos professores não participantes das ações de formação continuada. Grupo temático: Ações de formação que não atendem às necessidades formativas e os sentimentos gerados.

Temas discutidos	FALAS DOS PROFESSORES
Ações de formação que não atendem às necessidades formativas e os sentimentos gerados.	<p>[...] <i>Eu acho que as questões de conteúdo das disciplinas, a gente, com as trocas de experiências com o colega ou com um bom livro, a gente até supre. Tanto é que nós tínhamos há um tempo, se não me engano, num final de semana, os dois últimos horários na sexta-feira pra essa troca de experiência que eu achava show! Era uma vez por mês ou não sei bem se no final de bimestre, mas o fato é que, juntamente com a equipe da supervisão e vice-direção, tirávamos esse momento pra conversarmos e trocarmos idéias, era bem legal. Eu achava muito interessante. Eu cheguei a comentar porque tirou isso da gente? [...] P.N.P. 1</i></p> <p>[...] <i>a gente sabe que precisa estudar e não podemos ficar sem teoria, então os cursos precisam ser mais específicos pra área. Eles deveriam ser mais em cima de projetos e práticas para desenvolver na escola, às vezes tem alguns cursos maçantes, a palavra certa seria “práticas” [...] P.N.P. 2</i></p> <p>[...] <i>Olha alguma coisa prática que a gente consiga aplicar na sala de aula e com isso consiga despertar o interesse dos alunos na sala de aula, porque eles estão muito desinteressados. [...] Eu gostaria alguma coisa que fosse específica pra trabalhar na minha área, coisas mais práticas e mais dinâmicas [...] P.N.P.3</i></p> <p>[...] <i>O programa de formação continuada tem que ir além do pedagógico, ele deve apoiar e apoiar em todas as áreas, a fim de minimizar o mal estar docente tão saliente nos dias de hoje. [...] Eu as vejo fora das minhas necessidades formativas, eu não quero receitinhas, não quero ser tratada como receptáculo. Eu quero estudar, aprofundar assuntos que realmente são necessários para atuar, educar hoje em dia na sala de aula, discutir as questões sociais, éticas, morais, nossas e dos nossos alunos. [...] P.N.P. 4</i></p> <p>[...] <i>cursos práticos que realmente fizessem o professor pesquisar e levar toda essa prática adquirida no curso pra dentro da sala de aula, se pudesse desenvolver isso seria de extrema valia, melhorando as técnicas de aprendizagem dos alunos e as condições de aprendizagem do cotidiano escolar. [...] P.N.P. 5</i></p> <p>[...] <i>Eu busco coisas novas, que não sejam aquelas mesmices, que mudasse de ambiente, sei lá... E às vezes eu penso que eu nem mesmo me achei ainda nessa formação. Eu acho que seriam interessantes as ações de formação também na escola, não precisaria dividir o próprio grupo de professores que trabalham na mesma escola, que essa ação formativa os fizesse interagir ali na própria escola onde trabalha juntos, isso é importante, você com seu colega de trabalho. Poderia ter também esse intercâmbio entre as escolas que tivessem situações similares, por exemplo, como a nossa que é na zona rural, agente poderia fazer um trabalho com as outras também da zona rural porque a nossa realidade é bem diferente daqui da cidade. [...] P.N.P.6</i></p> <p>[...] <i>Pra mim o importante é ter coisas novas, modernas que acrescentem além daqueles conhecimentos já adquiridos na graduação. [...] Então, eu acho que é necessário a gente também fazer alguma coisa que faça sentido na nossa área e que a gente possa fazer com os alunos [...] e que trabalhassem as particularidades das disciplinas que a gente trabalha na escola, quando é amplo demais perde o sentido. [...] P.N.P.7</i></p>

Quadro temático VII- Fragmentos das falas com os professores não participantes das ações de formação continuada. Grupo temático: Anseios, perspectivas e sugestões de formação continuada.

Temas discutidos	FALAS DOS PROFESSORES
Anseios, perspectivas e sugestões de formação continuada	<p><i>[...] Sei lá, uma terapia em grupo, são aquelas discussões de trocas de experiências, palestras que possam estar nos ajudando [...] P.N.P.1</i></p> <p><i>[...] O aluno até aprende sozinho com os livros de hoje se ele quiser, o problema é que ele não quer, nem fora, nem dentro da escola. E eu busco numa formação continuada sanar um pouco dessa minha angústia, essa ansiedade, o que fazer numa situação dessas? [...] P.N.P.1</i></p> <p><i>[...] Eu ainda acho que a formação continuada tem ser muito dinâmica, tem que ser em forma de projeto, que não seja só teoria, ler, ler... Ela tem que movimentar, tem que fazer o negócio acontecer, tem que ter um significado lá na minha prática da sala de aula, o curso que eu estou fazendo tem que afetar meu aluno, e fazer com que ele mude, com que ele aprenda, vem pra mim, mas vai direto pro meu aluno então a mudança tem que ocorrer no meio que eu trabalho com o que eu aprendi [...] P.N.P.2</i></p> <p><i>[...] Eu gostaria alguma coisa que fosse específica pra trabalhar na minha área, coisas mais práticas e mais dinâmicas [...] Poderia ser por área disciplinar. Antes de 2006 eram oferecidos muitos cursos e o professor escolhia aquilo que mais interessava pra ele. Depois passou por temas e acabou ficando mais difícil agradar a todos. Quanto ao tempo para a formação continuada, da forma que hoje é feito, a gente até tem como escolher entre os três dias e os três horários para fazer, então, dá pra encaixar. O que impede mesmo são as questões individuais, de acordo com as prioridades com que cada um tem. [...] P.N.P. 3</i></p> <p><i>[...] Eu participaria se realmente este estudo me fizesse crescer pessoal e profissionalmente, se tivesse relacionado à minhas necessidades docentes e às dos meus alunos, se realmente me ajudasse a transformar para melhor a realidade social e pedagógica da minha sala de aula. [...] P.N.P.4</i></p> <p><i>[...] No módulo dois era bom porque a gente tinha uma reunião mensal, os alunos eram dispensados e nós professores discutíamos textos e assuntos novos, eram abordados os problemas de disciplina entre outros, eram discutidos, analisados e chegávamos à solução de muitos deles sempre no coletivo. Esses espaços eram aproveitados também com algumas contribuições de promotores, psicoterapeutas, sempre trazendo questões que nos ajudavam a enfrentar os dilemas, as dificuldades que encontramos na docência. Era excelente e gratificante. Encontrávamos e produzíamos muito, os professores conviviam, dialogavam, estreitavam vínculos e todos se comprometiam com as decisões e acordos ali assumidos. [...] P.N.P. 4</i></p> <p><i>[...] Desvincular a formação continuada do sistema de progressão na carreira do magistério; dialogar com os professores diagnosticando suas reais necessidades e estimular a busca do conhecimento e aperfeiçoamento na docência, não como obrigação para ascensão no plano de carreira [...] P.N.P. 4</i></p>

Quadro temático VIII- Fragmentos das falas dos professores não participantes das ações de formação continuada. Grupo temático: Anseios, perspectivas e sugestões de formação continuada.

Temas discutidos	FALAS DOS PROFESSORES
Anseios, perspectivas e sugestões de formação continuada.	<p><i>[...] Eu acredito assim que deveriam ser divididos em áreas, por disciplina, os professores de língua portuguesa vão trabalhar determinado conteúdo, algo que realmente o professor lida em sala de aula, uma novidade, uma pesquisa, algo que façam com que os professores tenham esse interesse de participar do curso, não só pelas aulas facultativas, pelo que ganha. [...] P.N.P. 5</i></p> <p><i>[...] Eu acho que não seria só uma área, mas voltado para áreas específicas, não é só fazer por fazer, tipo assim: Gente tem esse plano de curso e vocês têm que escolher um desses aqui [...]P.N.P. 6</i></p> <p><i>[...] Então se eu quiser fazer, tem que ser em outra área que não é a minha, e acaba ficando uma coisa maçante e por obrigação, e eu deixei de fazer. Olha eu sei que tem um incentivo salarial pra gente ir lá extra turno, até é bom, mas eu ainda vejo como obrigação. Porque, se você fizer você ganha um adicional no salário, mas se você não fizer não acontece nada, mas também você não ganha o adicional, então se você quiser ganhar o extra você tem que fazer “qualquer coisa”, mesmo que não seja o que você quer, mas “vai”, se você estiver indo, assinando a lista, fazendo a chamada, não interessa... É o que vale. E se essa ação estivesse acontecendo no meu horário de trabalho, não teria nem que ter esse acréscimo. [...]P.N.P. 6</i></p> <p><i>[...] eu acho que essas ações deveriam acontecer dentro das escolas, porque disponibilizam uns dois dias no mês a gente faria um curso, um estudo com todos da escola. O que vocês acham que seria mais agradável? O que é que nós estamos precisando trazer pra cá? O que é que vai acrescentar? Poderia ser feito em diversas áreas, considerando hora uma, ora outra de acordo com a necessidade. Eu acho que seria essa movimentação, assim não tem que tirar você de seus outros afazeres pra estar fazendo o curso [...]P.N.P. 6</i></p> <p><i>[...] Eu acho que seria bom fazer essa formação continuada por área de estudo ao invés de fazer todos os profissionais das diferentes áreas misturados, as trocas de experiências seriam mais válidas. [...] Nesses cursos eu busco algo que faça sentido pra mim, na minha prática. Outra coisa que acho que poderia dar certo é ter um momento na escola, dentro do calendário escolar para fazer essa formação continuada com os nossos colegas, com a nossa realidade, porque temos alunos em comuns e os temas estariam mais próximos dos problemas que enfrentamos lá, não que eu acho que a formação no CEMAP não deva acontecer, no CEMAP a gente tem oportunidade de ampliar com os colegas da rede, e isso também é bom, desde que atenda as minhas necessidades. [...]P.N.P.7</i></p> <p><i>[...] Ah!... Se tivesse coisas novas, modernas, diversificadas pra trabalhar os conteúdos de forma diferente e atraente pra gente e para os alunos. Porque eu acho que a formação continuada é pro professor e pro aluno, e também se os profissionais que viessem ministrar fossem diferentes daqueles que a gente conhece e que trabalhassem as particularidades das disciplinas que a gente trabalha na escola, quando é amplo demais perde o sentido. [...] P.N.P.7</i></p>

ANEXOS

ANEXO A - Decreto nº 5.911/2006 que institui a avaliação de desempenho

PREFEITURA DE ITUIUTABA

ANEXO ÚNICO DO DECRETO N. 5.911, DE 17 DE NOVEMBRO DE 2006

**ESTABELECE AS DIRETRIZES BÁSICAS PARA A NORMATIZAÇÃO DO
PROCESSO DE AVALIAÇÃO DO SERVIDOR**

1 - A avaliação de desempenho do servidor tem como referência seu relatório de autoavaliação.

2 - Do relatório de autoavaliação do servidor, deve constar, no mínimo, os tópicos referentes aos itens I, II e III, do art. 15 desta Lei, onde, para cada item, o servidor apresenta seu desempenho, atuação ou resultados obtidos no período da avaliação.

3 - O envolvimento, a participação e o compromisso no desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico da unidade em que o servidor estiver atuando, é avaliado pela:

3.1 - contribuição do servidor para elaboração e execução das metas definidas no Projeto Político Pedagógico da escola;

3.2 - contribuição do servidor para o bom andamento das propostas sugeridas pela equipe gestora da escola;

3.3 - participação da elaboração e execução do plano de ação dos Indicadores de Qualidade na Educação da escola.

4 - O permanente investimento na formação acadêmica, em instituições credenciadas e em cursos promovidos ou aprovados pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura, é avaliada pela:

4.1 - participação nos Programas de Formação Continuada em serviço realizado no CEMAP;

4.2 - participação nos Programas de Formação Continuada em serviço realizado na Escola;

4.3 - participação nas atividades de estudo oferecidas pelo CEMAP ou órgãos de formação reconhecidos;

5 - Desenvolvimento do trabalho e efetivo envolvimento com o desempenho escolar dos alunos, em termos de formação e aprendizagem.

6 - Os itens IV e V do art. 15 desta Lei, serão sem pontuação e passam a serem avaliados através de monitoramento e observação da Comissão de Avaliação.



PREFEITURA DE ITUIUTABA

7 - A avaliação dos Diretores tem como referência o desempenho global da escola e seu envolvimento com a Comunidade, conforme o Projeto Político Pedagógico e a política estabelecida pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura.

8 - Para cada item descrito no processo de avaliação, serão atribuídos pontos, conforme os limites indicados abaixo:

3 - Envolvimento e participação:

3.1 - Metas atingidas no Projeto Político Pedagógico..... 10(dez) pontos

3.2 - Presença Efetiva nas Propostas da Equipe

Gestora..... 10(dez) pontos

3.3 - Metas atingidas no Plano de Ação dos Indicadores

de Qualidade 10(dez) pontos

4 - Formação Acadêmica

4.1 - Participação nos Programas de Formação

Continuada no CEMAP..... 10 (dez) pontos

4.2 - Participação nos Programas de Formação

Continuada na Escola..... 10 (dez) pontos

4.3 - Participação nas atividades de estudo 20(vinte) pontos

5 - Desenvolvimento do trabalho e efetivo envolvimento

com o desempenho escolar dos alunos 30 (trinta) pontos

9 - O resultado da avaliação anual do servidor é representado pela soma dos pontos obtidos em cada um dos itens descritos acima.

10 - A soma dos resultados das duas avaliações consecutivas, de cada servidor, para efeito de sua progressão, na forma do art. 15 desta Lei, é feita da seguinte forma:

I. grau 1(um) - soma dos pontos das duas avaliações consecutivas menor do que 90 (noventa) pontos;

II. grau 2 (dois) - soma dos pontos das duas avaliações consecutivas maior ou igual a 90 (noventa) pontos e menor do que 120 (cento e vinte) pontos;

III. grau 3 (três) - soma dos pontos das duas avaliações consecutivas maior ou igual a 120 (cento e vinte) pontos.

11 - A Secretaria Municipal de Educação e Cultura é o órgão de normatização, coordenação e supervisão do processo de avaliação. Cabe à Direção de cada Unidade coordenar, a seu nível, o processo de avaliação.

12 - Os parâmetros deste anexo são transitórios e podem ser alterados por Decreto, ouvida a Secretaria Municipal de Educação e Cultura.



ANEXO B – Ficha de Avaliação de desempenho (Professor 2. Professor3)



Ficha de Avaliação de Desempenho
(PROFESSOR 2 – PROFESSOR 3)

Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer de Ituiutaba
Departamento de Educação

Escola: _____ Cargo: _____

Nome: _____ Função: _____

Graduação obtida: _____ Data: ___/___/___ Valor total: 100 pontos.

I – Envolvimento, Participação e Compromisso com o Projeto Político Pedagógico da Escola.

1.1. Contribui para **elaboração e execução**, de forma participativa, das metas definidas no Projeto Político Pedagógico da escola.

Participação efetiva – 7 a 10 pontos

Participação esporádica – 1 a 6 pontos

Nenhuma participação – 0 ponto Mérito próprio: _____

1.2. Contribui para o bom **andamento das propostas** (participação em reuniões / assembléias / eventos) sugeridas pela equipe gestora.

Participação efetiva – 7 a 10 pontos

Participação esporádica – 1 a 6 pontos

Nenhuma participação – 0 ponto Mérito próprio: _____

1.3. Contribui para a elaboração e execução do plano de ação dos **Indicadores de Qualidade na Educação** da escola (PDE).

Participação efetiva – 7 a 10 pontos

Participação esporádica – 1 a 6 pontos

Nenhuma participação – 0 ponto Mérito próprio: _____

II – Permanente Investimento na Formação Acadêmica



**Ficha de Avaliação de Desempenho
(PROFESSOR 2 – PROFESSOR 3)**

**Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer de Ituiutaba
Departamento de Educação**

2.1. Participa do Programa de Formação Continuada em Serviço: Fios e Tramas - Teias do Saber, realizado no **CEMAP**.

Participação efetiva – 17 a 20 pontos

Participação esporádica – 1 a 16 pontos

Nenhuma participação – 0 ponto Mérito próprio: _____

2.2. Participa das atividades de estudos (Formação Continuada) oferecidas pelo **CEMAP** ou **órgãos de formação reconhecidos**.

40 horas ou mais- 20 pontos

21h às 39h –10 pontos

Até 20 horas- 05 pontos

Mérito próprio: _____

Obs.: Participação efetiva no ano anterior e neste ano em atividades de estudos.

Apresentação de documentos comprobatórios convalidados pela equipe de avaliação.

III – Desenvolvimento do trabalho e efetivo envolvimento com o desempenho escolar dos alunos, em termos de formação e aprendizagem.

3.1. Comunica à secretaria da escola casos de **falta, desistência e evasão** de alunos.

() efetivamente () esporadicamente () nunca



Ficha de Avaliação de Desempenho
(PROFESSOR 2 – PROFESSOR 3)

Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer de Ituiutaba
Departamento de Educação

3.2. Observa o **rendimento/aproveitamento** dos alunos em relação à aprendizagem com intervenção para melhoria do mesmo.

efetivamente esporadicamente nunca

3.3. Realiza atividades que **envolva os pais e comunidade em geral**.

efetivamente esporadicamente nunca

3.4. Propicia aos seus alunos um **ambiente alfabetizador e de letramento** do seu conteúdo.

efetivamente esporadicamente nunca

3.5. Proporciona aos seus alunos um **trabalho interdisciplinar** baseado na Pedagogia de Projetos.

efetivamente esporadicamente nunca

3.6. Tem práticas educativas que favorecem um **ambiente de amizade** na sala de aula, conseqüentemente, no contexto escolar.

efetivamente esporadicamente nunca

3.7. Utiliza **material didático-pedagógico variado** na sala de aula (jornal, revistas, obras de arte, livros diversos, música, vídeos, computador, etc.).

efetivamente esporadicamente nunca

3.8. **Avalia** de forma diferenciada seus alunos respeitando as diversas inteligências (oralmente, por escrito, teatro, brincadeiras, pinturas, etc.).

efetivamente esporadicamente nunca



Ficha de Avaliação de Desempenho
(PROFESSOR 2 – PROFESSOR 3)

Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer de Ituiutaba
Departamento de Educação

3.9. Atenta para a **diversidade** que compõe a turma (regionalidade, negros, brancos, indígenas, deficientes, ricos, pobres, homens, mulheres e homossexuais), e que todos recebam a mesma atenção na sala de aula.

() efetivamente () esporadicamente () nunca

3.10. **Aplica os conhecimentos adquiridos** nos programas de atualização e capacitação de docentes, fazendo conexão entre a Formação Continuada e a sua prática pedagógica.

() efetivamente () esporadicamente () nunca

De 8 a 10 efetivamente– 30 pontos

De 5 a 7 efetivamente - 20 pontos

De 1 a 4 nunca– 10 pontos Mérito próprio: _____

ANEXO C – Ficha de Avaliação de desempenho- A-SMEEL



Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer de Ituiutaba
Departamento de Educação
Ficha de Avaliação de Desempenho – A

Escola: _____ Cargo: _____
 Nome: _____ Função: _____
 Graduação obtida: _____ Data: __/__/____ Valor Total: 100 pontos

I – Envolvimento, Participação e Compromisso com o Projeto Político Pedagógico da Escola

1.1. Contribuí para elaboração e execução das metas definidas no Projeto Político Pedagógico:

- Valor: 10 pontos Total: _____

1.2. Contribuí para o bom andamento das propostas sugeridas pela equipe gestora:

- Valor: 10 pontos Total: _____

1.3. Contribuí para a elaboração e execução do Plano de Ação dos Indicadores de Qualidade Educação:

- Valor: 10 pontos Total: _____

II – Permanente Investimento na Formação Acadêmica

2.1. Participa do Programa de Formação Continuada no CEMAP:

- Valor: 20 pontos Total: _____

2.2. Participa das atividades de estudos:

- Valor: 20 pontos Total: _____

III – Desenvolvimento do Trabalho e Efetivo Envolvimento com o Desempenho Escolar dos Alunos

- Valor: 30 pontos Total: _____

Ass. do Professor: _____

Equipe de Avaliação por turno:

Representante dos serviços: _____

Representante dos docentes: _____

Representante do técnico-administrativo: _____

Representante do colegiado (pais): _____

Residente – Diretor(a): _____

Equipe Gestora: _____

As informações aqui contidas ficam sob a responsabilidade da Equipe de Avaliação e da Direção, de acordo com a veracidade das mesmas.

ANEXO D – Ficha de Avaliação de desempenho- B- SMEEL



Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer de Ituiutaba
Departamento de Educação
Ficha de Avaliação de Desempenho – B

Escola: _____ Cargo: _____
 Nome: _____ Função: _____
 Graduação obtida: _____ Data: ___/___/___ Valor Total: 100 pontos

I – Envolvimento, Participação e Compromisso com o Projeto Político Pedagógico da Escola

- 1.1. Contribui para elaboração e execução das metas definidas no Projeto Político Pedagógico:
 - Valor: 10 pontos Total: _____
- 1.2. Contribui para o bom andamento das propostas sugeridas pela equipe gestora:
 - Valor: 10 pontos Total: _____
- 1.3. Contribui para a elaboração e execução do Plano de Ação dos Indicadores de Qualidade de Educação:
 - Valor: 10 pontos Total: _____

I – Permanente Investimento na Formação Acadêmica

- 2.1. Participa do Programa de Formação Continuada no CEMAP:
 - Valor: 20 pontos Total: _____
- 2.2. Participa das atividades de estudos:
 - Valor: 20 pontos Total: _____

II – Desenvolvimento do Trabalho e Efetivo Envolvimento com o Desempenho Escolar dos Alunos

- Valor: 30 pontos Total: _____

Ass. do Professor: _____

Equipe de Avaliação por turno:

Representante dos serviços: _____
 Representante dos docentes: _____
 Representante do técnico-administrativo: _____
 Representante do colegiado (pais): _____
 Presidente – Diretor(a): _____
 Equipe Gestora: _____

As informações aqui contidas ficam sob a responsabilidade da Equipe de Avaliação e da Direção, em acordo com a veracidade das mesmas.