

Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação

Eliane Greice Davanço Nogueira

**“QUEM VIAJA MUITO TEM O QUE CONTAR”: NARRATIVA SOBRE
PERCURSOS E PROCESSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO BÁSICA**

Campinas
2006

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
TESE DE DOUTORADO
“QUEM VIAJA MUITO TEM O QUE CONTAR”: NARRATIVA SOBRE
PERCURSOS E PROCESSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO BÁSICA

Autora: Eliane Greice Davanço Nogueira

Orientador: Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado

Tese apresentada para obtenção do grau de **Doutora em Educação** pela Faculdade de Educação da UNICAMP, sob a orientação do Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado

Profa. Dra. Adriana Varani

Profa. Dra. Ordália Almeida Alves

Profa. Dra. Maria Inês Petrucci Rosa

Profa. Dra. Águeda Bernadete Bittencourt

Suplente – Prof. Dr. João Pedro Pezzato

Suplente – Profa. Dra. Ana de Aragão Sadalla

Campinas
2006

**Dedico esta tese ao meu pai
que apesar de não ter tido tempo de me
acompanhar na trajetória até o doutorado, sempre confiou
e incentivou minhas buscas.**

Eu agradeço...

À minha mãe que no seu infinito amor, dedicação e confiança em mim,
solicita sempre o que eu tenho de melhor.

Ao meu marido que na parceria amorosa que faz comigo respeita minha
individualidade, mesmo quando ela aponta para direções muito
diferentes das suas.

Aos meus filhos, donos de meus melhores sentimentos, passarinhos que
ao permanecerem no ninho à espera de meus retornos, me inspiram
sempre a alçar vôos mais altos.

Ao meu orientador, pelo acolhimento, pela amizade,
pela humildade e grandeza de assumir, ao mesmo tempo,
a condição de discípulo e mestre.

Às professoras e Secretaria de São Gabriel do Oeste, pela confiança, disponibilidade e pelo doce
percurso na construção do conhecimento.

À Lala, que sempre me nutriu com seu carinho e sua luz de irmã.

À Bete Zuza, por estar sempre no campo da bem-aventurança, abrindo portas, inclusive a minha
para o doutorado.

À Renata, pela amizade, disponibilidade e por nosso encontro.

À Ordália, pelo interesse, dedicação e investimento em minha autoria.

Carla, pelo carinho.

Cláudia, pela doçura.

Ed, pela força.

Varani, pelo apoio.

Natalina, pela alegria.

À todos os colegas do GEPEC pela parceria estabelecida.

Às amigas Patrícia, Méuris e Seches, pela disponibilidade e pelo comparecimento
as comemorações campineiras.

À Maíra e Morena, pela acolhida e afeto.

Aos amigos da UEMS, especialmente ao Zeca e Eliza, pela torcida e amizade.

Às amigas Ana Paula e Divina, pelas leituras e retornos dados.

À minha turma do DETRAN, pelo companheirismo e pela alegria compartilhada.

À todas as pessoas que torceram e me ajudaram nesta trajetória.

À Deus, por me permitir todos esses agradecimentos.

Todo conhecimento deve conter um mínimo de contra-senso, como os antigos padrões de tapetes ou de frisos ornamentais, onde sempre se pode descobrir, nalgum ponto, um desvio insignificante de seu curso normal. Em outras palavras: o decisivo não é a continuidade de conhecimento em conhecimento, mas o salto que se dá em cada um deles. É a marca imperceptível da autenticidade que os distingue de todos os objetos em série fabricados segundo um padrão."

Walter Benjamin

RESUMO

O presente estudo caracteriza-se como narrativo e tem como temática a formação continuada de professores. Objetivei compreender os movimentos gerados a partir da implementação do programa de formação Parâmetros em Ação, considerando os olhares dos diferentes profissionais envolvidos e, de modo específico, a narrativa sobre o percurso e processos formativos de professores e formadores da Educação Básica. Pautada no programa e nas discussões do grupo de pesquisa-formação, criado para recolha dos dados dessa pesquisa, discuto algumas concepções sobre a formação continuada de professores, referenciando-me em Nóvoa, Canário, Josso, Benjamin, entre outros autores. Discuto o panorama geral da formação continuada de professores, sua configuração, os principais conceitos e as diversas perspectivas e modalidades de formação. Utilizo-me dessa discussão para problematizar a formação continuada com base na experiência e ressignificação evidenciada pelo Grupo de Pesquisa-Formação. Para a coleta de dados, realizei nove encontros com as professoras que haviam participado do programa Parâmetros em Ação e integraram o grupo de pesquisa-formação, no município de São Gabriel do Oeste. Nos encontros, as professoras discutiram suas concepções de formação, escreveram seus memoriais e realizaram reflexões sobre suas práticas formativas. Após a análise dos dados, elaborei algumas sínteses a respeito de formação continuada de professores, procurando evidenciar propósitos e despropósitos que dão sentido ao pensamento das professoras do grupo de pesquisa-formação. Dentre elas destaco a articulação teoria e prática resultante na busca por maiores sentidos da prática pedagógica; o desenvolvimento da capacidade reflexiva do professor que o permite romper com a prática cotidiana assentada no conhecimento tácito; que os processos formativos não “ensinem” os professores, mas que os mesmos reconheçam suas experiências e as trajetórias pessoais como ponto de partida; a importância das ações coletivas nas práticas formativas, que além de fortalecer os vínculos e evidenciar a força que emana das experiências coletivas, provocam o debate e possibilitam a construção de conhecimento e pressupostos que sustentam suas práticas. A pesquisa permitiu-me elaborar assertivas e considerações sobre a formação continuada de professores, construídas por meio de argumentações individuais que foram no coletivo ganhando força e forma de conhecimento produzido sobre a temática investigada.

Palavras chaves: Formação Continuada - Professores – Narrativas – Prática Formativa.

ABSTRACT

The present study is characterized as narrative and its thematic is teachers continual formation. I aimed to understand the movement engendered since the implementation of the formation program *Parameters in Action*, considering the different views of the professionals involved and, in a specific way, the narrative about the course and the formation processes of teachers and basic education educators. Guided by the program and the research-formation group discussions, created to collect the facts for the research, I discuss some views about teachers continual formation referred in Nóvoa, Canário, Josso, Benjamim and some other authors. I discuss the general panorama of teachers' continual formation, its representations, the main concepts and the different perspectives and models of formation. I use this discussion to question the continual formation based on the experience and resignificance evidenced by the Research-Formation Group. To collect the facts I carried out nine meetings with teachers that had taken part in *Parameters in Action* program and formed the research-formation group, in São Gabriel do Oeste city. In the meetings, the teachers discussed their views of formation, they wrote their memorials and made reflections about their educational practice. After the analysis of the facts I created some synthesis about teachers continual formation trying to evidence the purposes and dispurposes that make sense with the thoughts of the research-formation teachers. For example I point out the theory and practice articulation resulting from the search for bigger senses at the pedagogical practice; the development of the teacher reflexive ability that allows to break off with the everyday practice settled in the implicit knowledge; that the educational processes don't "teach" the teachers but teachers recognize their experiences and personal paths as a starting point; the importance of the collective actions at educational practices that besides strengthen the links and evidence the strength that comes from the collective experiences bring out the debate and make possible the construction of knowledge and the presumes that sustain their practices. The research allowed me to create assertions and considerations about teachers continual formation constructed by individual arguments that the collective were getting strength and shape of knowledge made over the investigated thematic.

Key words: Continual Formation – Teachers – Narratives – Educational Practice

SUMÁRIO

Dedicatória

Agradecimentos

Epígrafe

Resumo

Abstract

1. RECANTOS E DESVÃOS: O PERCURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE UMA FORMADORA DE PROFESSORES	1
1.1 Eu e Manoel de Barros: sabedorias várias, descobertas diversas	4
1.2 Conhece-te a ti mesmo, professora! construções e desconstruções de uma trajetória formativa	6
1.3 Palavras e caminhos sobre a gênese da minha pesquisa	17
2. RETRATOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: PANORAMAS, PARAGENS, PASSAGENS, RUMOS...	25
2.1. Panoramas e paragens da formação continuada de professores	26
2.2 Passagens e rumos da formação continuada de professores	40
3. EXPLICANDO E DESEXPLICANDO CAMINHOS: A TRAJETÓRIA METODOLÓGICA	46
3.1 Em busca de um conceito de pesquisa: descobrindo caminhos	52
3.2 Como tudo começou: o programa Parâmetros em Ação suscitando o objeto de pesquisa	56
3.3 A pesquisa no doutorado: uma opção – um desejo	62
3.4 Os sujeitos e os materiais produzidos na pesquisa	63

3.5 Palavras sobre o processo de produção e análise dos dados	67
4. PERCORRIDAS DE EXISTÊNCIAS: O QUE PENSAM, FALAM, FAZEM E RESSIGNIFICAM AS PROFESSORAS DE SÃO GABRIEL DO OESTE	70
4.1 Oxigenando, filosoficamente, as identidades docentes: Primeiro encontro	72
4.2 A escrita de memoriais como instrumento de formação: Segundo encontro	76
4.2 As pegadas individuais, dando forma ao coletivo: Terceiro encontro	79
4.3 Entre a escola que tivemos e a que estamos construindo: Quarto encontro	83
4.4 Escrever para quê, para quem? Quinto encontro	85
4.5 Formação continuada: dialogando com a prática e a teoria: Sexto encontro	87
4.6 O diálogo entre a formação inicial e a formação continuada: Sétimo encontro	108
4.7 A urgência da valorização profissional: Oitavo encontro	112
4.8 A consolidação do grupo de pesquisa- formação: Nono encontro	115
5. REVIRANDO QUINTAIS: EM BUSCA DOS VESTÍGIOS FORMATIVOS	119
5.1 O processo de origem dos vestígios	121
5.2 Os primeiros vestígios da formação	123
5.3 Revirando outros quintais: os vestígios dos coordenadores	135
6. FORMAÇÃO DE PROFESSORES: OS PROPÓSITOS E DESPROPÓSITOS FINAIS QUE CARREGO NA PENEIRA	143
6.1 Primeiros passos na Unicamp: em busca de propósitos	147
6.2 Pesquisa, o propósito, propriamente dito	149
6.3 Alguns miúdos propósitos e despropósitos desta pesquisa	153

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	166
ANEXOS	173
1. Inventário de dados	173
2. Quadro dos temas e datas dos encontros com as professoras	175
3. Texto: Professor cenas de uma identidade em construção	176
4. Memorial: Como me tornei professora?	191
5. Memorial: Narrando, decifro-me?	199

CAPÍTULO I

RECANTOS E DESVÃOS:

O PERCURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE UMA FORMADORA DE PROFESSORES

*Sou um sujeito cheio de recantos.
Os desvãos me constam.
Tem hora leio avencas.
Tem hora, Proust.
Ouço aves e Beethovens.
Gosto de Bola-Sete e Charles Chaplin.
O dia vai morrer aberto em mim.
Manoel de Barros*

Falar a meu respeito constitui uma ação extremamente desafiadora, por isso recorro a Manoel de Barros que em seus versos entrecortados de vida me indicam caminhos para falar de meus recantos e desvãos.

Busco primeiro falar de coisas que me constituem como pessoa e que, subjetivamente, me dão prazer e me inspiram a narrar sobre meu percurso profissional. Inspiro-me em Manoel de Barros e em outros autores que me levam a descobrir o prazer da narrativa e a transformar esse percurso em processo de descoberta e de formação de uma pesquisadora.

Assim, “Quem viaja muito tem o que contar”: narrativa sobre percursos e processos formativos de professores da educação básica foi inspirada em Benjamin (1985, p.198)¹, quando assinala que: “Quem viaja muito tem o que contar”, com isso imagina-se o narrador como alguém que vem de longe. Mas, também escutamos com prazer o homem que ganhou honestamente sua vida sem sair do seu país e que conhece suas histórias e tradições.”.

Venho de longe, mas aproximo, cada vez mais, de meu objeto de pesquisa, apropriando-me de Benjamin que referindo-se ao narrador usa as figuras do Marinheiro e do Camponês. Coloco-me no lugar de narradora com a intenção de narrar e rememorar minha experiência, meu percurso, e

¹ O pensamento de Benjamin discute o "fim das grandes narrativas" nas discussões históricas e historiográficas atuais. Valoriza a experiência e a tradição compartilhada pelas gerações – memória viva – assimilada em palavras. Entre outras associações, relaciona o narrador ao catador de sucata e de lixo, que recolhe os cacos, restos e detritos, movido e impelido pelo desejo de não deixar nada se perder, de não deixar nada ser esquecido. Este narrador sucateiro apanha tudo aquilo que é descartado como algo que não tem significação e importância, algo com que a história oficial não sabe o que fazer. O sofrimento, o que não tem nome, o anônimo, aquilo que não deixa rastro, aquilo que não se recorda é, para Benjamin, o material do narrador e do historiador (Gagnebin, 2001).

com base nele centrar-me na pesquisa desenvolvida com um grupo de professoras da Educação Básica.

Sinto-me como Marinheira quando, olhando e resgatando minha trajetória, percebo que o seu desenho me mostra que estou longe do lugar onde nasci que de lá até aqui percorri vários lugares, conheci muitas pessoas, deixei marcas e fui marcada por situações, personagens e sentimentos que foram me constituindo durante esse trajeto. Essa andança que, inicialmente, foi promovida pelos meus pais, é também resultado de minhas necessidades pessoais, que em busca de desafios, acabavam por transformarem-se em novas conquistas. Talvez uma busca de um “não sei o quê”, tão bem definido por Larrosa (2000, p. 8-9) como aquilo que “não está para ser descoberto, mas para ser inventado: não está para ser realizado, mas para ser conquistado: não está para ser explorado, mas para ser criado”.

Sinto-me, também, como uma Camponesa, na medida em que em cada um dos lugares onde morei consegui estabelecer uma intimidade, uma cumplicidade mesmo, com as pessoas com as quais me relacionei, graças ao fato de me sentir plenamente identificada com as causas, lutas e ideais dos professores. Às vezes tenho a impressão de que só mudam as pessoas, os lugares, mas o cerne das questões continua o mesmo...

O cerne é sempre a luta dos professores pela melhoria do ensino, de suas condições de trabalho, de sua formação e, conseqüentemente, pela escola pública. Isso ocorreu bem antes da época em que, como estudante universitária, eu participava de atos de protesto, reivindicando por melhores condições de estudos. Ao longo desse percurso, as histórias, as tradições e as vivências desse grupo influenciaram minha formação, permitindo que, também, fosse uma de suas constituintes, fazendo, dessa forma, com que eu me sentisse sempre no mesmo lugar, sem ter saído de lá.

As metáforas de Marinheiro e Camponês que emprestei de Benjamin auxiliaram-me na tentativa de explicar o lugar ou os lugares que venho ocupando na caminhada que até hoje realizei.

Apresento essa trajetória no doutorado – como marinheira e camponesa, de passagem por muitos lugares.

Essas viagens foram acompanhadas de leituras de avencas e Proust, aves e Beethovens, como Manoel de Barros que, semelhante à Leskov², desce à hierarquia das criaturas e ousa mergulhar nas profundezas da natureza inanimada. Foram acompanhadas de leituras de Bakhtin,

² Nikolai Leskov foi um autor que nasceu em 1831 em Orjol e morreu em 1895 e que inspirou Benjamin na escrita do texto O Narrador, pois trata-se das considerações a respeito de sua obra.

² Os respectivos autores são: Gabriel Garcia Marques, Herman Hesse, Graciliano Ramos, Marianne Fredriksson, Simone de Beauvoir, Isabel Allende, Balzac, Marguerite Duras, Ubaldo Ribeiro e Irvin D. Yalom.

Nietzsche, Benjamin, Larrosa, Elliot, Zeichner, Nóvoa e muitas outras que fiz durante minhas viagens de ida e volta, Campo Grande-Campinas, como dos clássicos Cem Anos de Solidão, Sidarta, Angústia, Hanna e Suas Filhas e também dos contemporâneos Mulher Desiludida, Paula, Balzac e a Costureirinha Chinesa, O Amante, Sargento Getúlio, A Casa dos Budas Ditosos, Quando Nietzsche Chorou³.

Essas leituras levaram-me a culturas muito ricas e diferentes umas das outras, tornando-me, duplamente, uma viajante que não vai só a lugares outros, mas que encontra com sujeitos de outros lugares, repertoriando - me de forma mais consistente; muitos não serviram exatamente para discutir o tema da formação continuada, mas foram importantes para ampliar minha compreensão de mundo. Essas leituras também, me introduziram no âmbito da filosofia, de certa maneira, aplicada à educação, ao mundo, aos sábios, tão bem representados por Zaratustra, personagem de Nietzsche, um semeador a lançar sementes e aguardar em silêncio a possibilidade de plenitude que cada uma das sementes anunciava.

Apresentaram-me ainda, à “assinatura”⁴ de Bakhtin, que por mais que me debruce sobre ela não conseguirei captar todo o significado do “outro” colocado por sua obra, pois a perspectiva ética e estética trazida por esse autor passou a constituir os mais diversos debates e contextos, tanto dentro como fora da academia, articulando diversos sentidos à experiência do homem contemporâneo.

Por mais que eu pretenda destacar meu envolvimento com os vários autores que compartilharam comigo essa aventura de estudo e de pesquisa, num só momento não será possível detalhar sua amplitude. Os vestígios desse envolvimento estarão presentes ao longo deste trabalho, em minha narrativa, seja através daquilo que vivi, seja através daquilo que pesquisei, analisei e, conseqüentemente, sintetizei neste escrito.

É certo que algumas experiências trazidas pelas leituras parecem que não “cabem” na narrativa, mas algumas delas narradas ao longo do trabalho, podem capturar o leitor ou serem capturadas por ele.

Houve um momento de solidão quando tive de mudar de cidade e deixar todo tipo de envolvimento para trás, tanto profissional como afetivo, para me aventurar numa cidade grande, com ilustres desconhecidos fazendo parte de meu dia a dia, como meio de não me separar de meus filhos, que precisavam ingressar na universidade. Ainda falando dessa mudança, tenho que narrar

³ Os respectivos autores são: Gabriel Garcia Marques, Herman Hesse, Graciliano Ramos, Marianne Fredriksson, Simone de Beauvoir, Isabel Allende, Balzac, Marguerite Duras, Ubaldo Ribeiro e Irvin D. Yalom.

⁴ Para Bakhtin, a assinatura é aquilo que me torna responsável: capaz de responder pelo lugar que ocupo num dado momento, num dado contexto.

que vim com o número de pessoas da família menor, pois meu pai já não se encontrava mais conosco... Enfim, os vestígios fazem-se presentes de várias maneiras, a depender da sensibilidade que tanto eu como o leitor disponibilizamos para este trabalho.

Passarei a ocupar-me do meu percurso profissional, no início como psicóloga até o ponto que me considere, também, professora, para que o leitor perceba e desvele os lugares que ocupei as aproximações que construí os interesses para os quais me voltei durante esse percurso e assim possa compreender os lugares de onde narro.

1.1. Eu e Manoel de Barros: sabedorias várias, descobertas diversas.

*Nasci para administrar o à-toa
o em vão
o inútil.
Pertencço de fazer imagens.
Opero por semelhanças.
Retiro semelhanças de pessoas com árvores
de pessoas com rãs
de pessoas com pedras
etc etc.
Retiro semelhanças de árvores comigo.
Não tenho habilidade pra clarezas.
Preciso de obter sabedoria vegetal.
(Sabedoria vegetal é receber com naturalidade uma rã
no talo.)
E quando esteja apropriado para pedra, terei também
sabedoria mineral.
Manoel de Barros*

Minha busca por novas sabedorias deu-se pela escolha dos poemas de Manoel de Barros, para auxiliarem-me na comunicação de meu trabalho, se bem que o poeta mesmo adverte: "A poesia não existe para comunicar, mas para comungar". Nessa minha escolha, a real intenção é comungar com os leitores o trabalho investigativo realizado e a minha entrada no campo científico, mas desejo fazer isso desfrutando das metáforas que esse poeta tão bem sabe utilizar e é capaz de criar e, também, porque quero dividir o que o Estado de MS tem de melhor, e, nesse caso não poderia faltar Manoel de Barros.

Minha aproximação com sua obra vêm das dimensões sempre surpreendentes que ele me revela em sua poesia, pois o poeta enxerga e incorpora objetos, pessoas, resíduos, que na ótica convencional é sobra, é resto. Semelhante ao poeta, Benjamin é outro autor que atribui muita importância aos detalhes, aos objetos e ao cotidiano das coisas pequenas que passam despercebidas de tão familiares que são. A mim parece que eles fazem esta opção, por aquelas coisas miúdas, que

foram deixadas de lado, desprezadas, porque depois de passarem por suas poesias e reflexões nunca mais voltam a ser as mesmas!

Fazendo uma analogia com o papel do pesquisador, parece ser exatamente este o desafio investigativo: encontrarmos, e debruçarmo-nos sobre coisas, situações, objetos, que por mais que as outras pessoas tenham visto, não viram ainda do nosso jeito, sob nossa ótica. Aí começa nossa aproximação com o poeta!

Por mais que se possa imaginar que o espaço da comunidade científica seja um lugar inóspito para a poesia, o olhar de ambos – poeta e alguns pesquisadores – alimenta-se das mesmas coisas, da busca de elos que em grande parte não se ancoram em abordagens convencionais e padronizadas.

Esses elos começam a aparecer em lugares que muitas vezes não são considerados espaços que mereçam ser pesquisados, ou ainda, pesquisados de uma forma diferente do convencional, como é o caso da escola, dos professores e de sua formação.

Alguns pesquisadores começam a olhar agora para os professores, começam a enxergá-los não fazendo uso de instrumentos oferecidos por nossa formação acadêmica, que dividem, separam e classificam, na tentativa de explicar os objetos de pesquisa, mas com olhos capazes de aproximarem-se daquilo que não é o previsto, o esperado, portanto, que não se traduz de uma forma reducionista, mas ao contrário, chama à complexidade para dar conta da grandeza e diversidade do que é ser professor.

Assim como Manoel de Barros, também, "Desconfio do verso que fulgura; em poesia, o opaco é mais luminoso que o brilhante", e como os pesquisadores que crêem na complexidade da formação e do fazer dos professores, enxergam a luminosidade que há no espaço da formação, nos professores em formação, que, por vezes, são vistos, ou nem vistos, por serem considerados opacos demais.

Faço parte desses profissionais e recorro ao poeta do Pantanal, pelo seu melhor estilo de extrair poesia daquilo que é supostamente vazio dela, para me auxiliar na ousada tarefa de tirar do chão da escola, do movimento do pensamento dos professores, propósitos e despropósitos que sejam capazes não de explicar tal cotidiano, mas de promover encontros que a captura de tais realidades possam nos denunciar.

Outra característica que me aproxima de Manoel de Barros é a comentada pelo poeta em uma de suas poucas entrevistas: "O tema do poeta é sempre ele mesmo. Ele é um narcisista: expõe o mundo através dele mesmo. O tema da minha poesia sou eu mesmo e eu sou pantaneiro".

Comigo não foi diferente, na escolha pelo tema que me toca, provoca e angustia na escolha pelo melhor caminho a seguir, ou mesmo na urgência de abrir "picadas" que ainda não foram

trilhadas, na tentativa de explicar as razões que me levaram a investigar a temática proposta, no momento da leitura e interpretação do que consegui colher e avistar pelo caminho, enfim, compreendo que em todo o percurso da pesquisa é que me constituí pesquisadora, que me mostrei e me expus, deixando muito claro minha marca, minha cultura e meu estilo.

Mais uma vez, assim como o poeta que por ser pantaneiro só poderia falar de bugres, passarinhos, pedras, árvores, rãs, meu trabalho, também, reflete, paulatinamente, as crenças, os valores e os significados que rodeiam e atravessam minha produção, minha escritura, meu trabalho com e sobre formação de professores.

Isto dar-se-á da forma como sou, com o “dom” que possuo como narradora, que, segundo Benjamin (1987, p. 221), é como se “pode contar sua vida; sua dignidade é contá-la inteira”. Eu acrescentaria que tento fazer isso de forma simples e cabocla, como se tivesse contando mais um “causo” carregado de despropósito, despretensioso, mas não ingênuo...

1.2. Conhece-te a ti mesmo, professora! construções e desconstruções de uma trajetória formativa

*Ocupo muito de mim com o meu desconhecer.
Sou um sujeito letrado em dicionários.
Não tenho que 100 palavras.
Pelo menos uma vez por dia me vou no Moraes
ou no Viterbo -
A fim de consertar a minha ignorância,
mas só acrescenta.
Despesas para minha erudição tiro nos almanaques:
- Ser ou não ser, eis a questão.
Ou na porta dos cemitérios:
- Lembra que és pó e que ao pó tu voltarás.
Ou no verso das folhinhas:
- Conhece-te a ti mesmo.
Ou na boca do povinho:
- Coisa que não acaba no mundo é gente besta
e pau seco.
Etc.
Etc.
Etc.
Maior que o infinito é a encomenda.
Manoel de Barros*

A escrita é a ferramenta que me possibilita compreender os limites, os contornos e o diálogo estabelecido entre mim e meu objeto de pesquisa. Ela foi fundamental para que eu me desse conta da fundamentação do meu pensar e do meu fazer.

Não perco de vista a concepção de Prado e Soligo (2004) a respeito da escrita de memorial:

um gênero textual predominantemente narrativo, circunstanciado e analítico, que trata do processo de formação num determinado período – combina elementos de textos narrativos com elementos de textos expositivos (os que apresentam conceitos e idéias, a que geralmente chamamos ‘textos teóricos’). Se tomarmos em conta a definição mais clássica dos tipos de discurso – narrativo, descritivo e argumentativo –, poderíamos dizer então que o memorial de formação é um gênero que comporta todos eles, embora evidentemente predomine o discurso narrativo. “Em se tratando do estilo, também há lugar para diferentes possibilidades: a opção pode ser por um tratamento mais literário, ou mais reflexivo, ou pela combinação de ambos” (p.22).

Nesta perspectiva, considero fundamental narrar um pouco de minhas experiências pessoais, para aclarar minhas escolhas, minhas inércias, minhas dinâmicas, como, também, para maior conhecimento de meus recursos e objetivos que sempre nortearam minha ação.

Há, também, que se considerar Josso (2004, p. 41), para quem “a construção de uma narrativa emerge do embate paradoxal entre o passado e o futuro em favor do questionamento presente.” Assim, um pouco desse entrelaçamento de tempos e espaços surge à narrativa: meu memorial e ficou sendo.

*No aeroporto o menino perguntou:
-E se o avião tropicalizar num passarinho
O pai ficou torto e não respondeu.
O menino perguntou de novo:
-E se o avião tropicalizar num passarinho triste
A mãe teve ternuras e pensou:
Será que os absurdos não são as maiores virtudes da poesia
Será que os despropósitos não são mais carregados de poesia do que o bom senso
Ao sair do sufoco o pai refletiu:
Com certeza, a liberdade e a poesia a gente aprende com as crianças
E ficou sendo.
Manoel de Barros*

A cena se passa após o término do primeiro dia de aula, na saída de uma escola dirigida por religiosas, numa cidadezinha do interior de Minas Gerais. A mãe, um pouco tímida e com ares de preocupação, no meio do tumulto típico das saídas de escolas, dirige-se à freira e diz:

– Irmã, vim buscar minha filha que está estudando no prezinho.

A religiosa pergunta pelo nome da criança.

– Eliane Greice.

E a professora informa:

– Mas esta criança já se foi com a irmã dela!

A mãe, aflita, rebate:

– Ela não tem irmãos, é filha única!

A partir de então é só alvoroço e aflição, a mãe descrevendo a filha repetidas vezes como uma criança de olhos grandes, cabelos compridos e lisos, bastante esperta e falante. A freira lembra-se perfeitamente da pequena, mas lembra-se, também, que, no meio da confusão de crianças, ela disse que iria embora com sua irmã. E foi.

As duas, mãe e religiosa, passaram a procurá-la pelas ruas próximas da escola e a anunciar seu desaparecimento num serviço de alto-falante que existia na praça da cidade. Numa calçada, encontraram, então, sua lancheira ainda com o guaraná ‘caçula’ da Antarctica sem ter sido consumido.

A essa altura dos acontecimentos, a mãe era choro só, o pai já havia entrado, também, na história e, com sua bicicleta, resolveu ir até em casa – pelos seus cálculos, se ela tivesse pensado como ele, já estaria lá àquela hora.

Para alívio de todos, o pai estava certo. A Greicinha – como ele carinhosamente me chamava – encontrava-se em casa e, quando indagada do porquê de sua atitude, respondeu:

– Todas as minhas colegas diziam para a professora que iam embora com suas irmãs, aí eu falei isso também.

E sobre a lancheira abandonada na calçada, argumentou:

– Estava pesada demais!

(...)

Quinze anos mais tarde, já na década de 1970, outra cena, com alguns dos mesmos protagonistas, numa praça pública de uma outra cidade de Minas, durante a visita do então Presidente da República João Figueiredo.

Pai e filha encontravam-se no meio da multidão que ouvia o discurso do Presidente.

Eu, assustada, perguntei:

– Pai, o que você está fazendo aqui?

Ao que ele calmamente respondeu:

– Eu tinha certeza de que você estaria presente neste ato e vim lhe recomendar cautela: não apareça muito na manifestação, viu, Greicinha?

Eu imediatamente perguntei sobre minha mãe:

– A mamãe sabe de alguma coisa?

Com toda a cumplicidade, ele explicou:

– Não, eu é que desconfiei que você estaria aqui e resolvi vir conferir, não vou contar nada para ela.

Na seqüência, o que ocorreu foram vaias dos universitários destinadas ao Presidente que preferia cheiro de cavalo ao de gente, muita correria, gás lacrimogêneo e, para a felicidade dos estudantes, portas abertas da catedral!

Essas duas cenas estão no início deste memorial para evidenciar a presença da escola, destacando o sentido especial que atribuo a essa instituição. A escola, considerando-se a Educação Infantil até a Pós-graduação, representa uma de minhas maiores fontes de prazer.

É certo que o prazer para mim não é fruto só das aulas e do que trazem os professores, mas, principalmente, das relações estabelecidas, nas teias de significados construídos nos diversos espaços que tem margeado meu processo de aquisição de conhecimento. Dentre elas, merecem destaque as amizades que foram sendo construídas ao longo dos anos escolares – algumas que se consolidaram e se mantiveram, outras não se sustentaram por conta de diferenças ideológicas, conceituais, de visões de mundo.

As paqueras e mais tarde os namoros, as leituras de Freud (o eterno mestre), Melaine Klein, Reich, Guatari e Deleuze – que nem eram muito bem entendidas na época, contribuíram de alguma forma para a minha travessia –, as discussões inflamadas sobre política nos botecos da vida, a constituição das chapas do diretório acadêmico que sempre foram motivo de muita polêmica no meio estudantil, ensaios de teatro que entravam madrugada adentro, os acampamentos em lugares íngremes com toda a turma... Enfim, o prazer tem a ver com meu forte envolvimento com tudo que tem cercado minha trajetória de vida.

Formei-me em Psicologia, na época opção única para mim, já que jamais pensei em fazer outro curso e, porque, durante algum tempo trabalhei numa proposta alternativa de atendimento clínico comunitário e num serviço de defesa da saúde mental, inspirado nos trabalhos de Alfredo

Moffat e Franco Basaglia⁵ que propunham, na época, a derrubada dos muros manicomiais. Esses trabalhos, apesar de pouco valorizados, eram bastante coerentes com os princípios que sempre orientaram meus posicionamentos e minhas reivindicações – em prol dos menos favorecidos, das minorias discriminadas e em busca de igualdade social. Além disso, algumas companheiras da faculdade trabalhavam comigo – portanto, melhor impossível.

Mas o envolvimento com o trabalho, com as questões sociais, com as amizades, que sempre foram muito fortes, não era tudo dessa época. Mantinha um namoro de sete anos com um rapaz, hoje meu marido, Paulo, também, recém-formado em Engenharia Civil. Por conta desse envolvimento, de nosso amor e de todos os sonhos que juntos construímos, casamos e fomos morar no interior do Mato Grosso do Sul.

Iniciei minha vida profissional trabalhando na Secretaria Municipal de Educação da cidade de Cassilândia/MS, em 1983, como psicóloga e coordenadora pedagógica de uma rede de creches recém-inauguradas, assessorando desde a organização curricular até a orientação dos funcionários envolvidos no projeto. Ao mesmo tempo desenvolvia assessorias e palestras em outras escolas. Participei de um concurso da rede estadual e como professora do curso de Magistério trabalhei com a disciplina de Prática de Ensino e Estágio supervisionado, permanecendo na mesma escola por quase dez anos. Foi um período muito importante para consolidar a minha condição de educadora. Durante o desenvolvimento desse trabalho me senti mais próxima do Magistério, da figura do professor, tornando-me solidária e conhecedora dos conflitos e dilemas que caracterizam a profissão.

Quando me vi frente a frente com uma sala de magistério, não tinha muita clareza do que aqueles alunos queriam de mim, o que eu teria para oferecer a eles e porque a escola contratava uma psicóloga recém-formada para lecionar algumas disciplinas nesse curso. Aos poucos fui respondendo cada uma dessas questões e percebendo que a teoria que eu acabara de ver na graduação poderia auxiliar e muito o trabalho desenvolvido dentro de uma escola e na formação dos futuros professores, ao trabalhar com a disciplina de prática de ensino. Fiquei, assim, cada vez mais próxima da realidade da escola.

Mas, minha relação com os alunos, meus posicionamentos em sala de aula, minha maneira informal de conduzir as aulas eram “entornos”, detalhes que na verdade pesavam mais que a própria teoria que trazia para ser discutida na sala. Porém, isso só fui perceber quando comecei a refletir sobre minha prática, sobre meu fazer e pude constatar que o cotidiano escolar é constituído, de

⁵ Ambos psiquiatras que realizaram trabalhos alternativos voltados para o campo da psiquiatria na década de 1970. Mentores de políticas inovadoras no campo da saúde mental e da reforma psiquiátrica, mais precisamente, Moffat na Argentina e Basaglia na Itália. Suas idéias repercutiram em todo o mundo, e, muito particularmente no Brasil.

acordo com Certeau (2002), de experiências particulares, de atitudes solidárias e de lutas que vão organizando e delimitando o espaço escolar.

Na época ao trabalhar com uma determinada turma, não entendia porque algumas alunas levavam as mães para me conhecerem na escola ou me apresentavam aos maridos quando me encontravam nos eventos da cidade. Parecia que elas tinham uma necessidade de me levar para outros espaços; levavam para dentro de nossas aulas experiências de suas casas, de suas amizades, de seus trabalhos.

Enfim, hoje consigo perfeitamente compreender essas atitudes, pois da mesma forma com que eu estava me constituindo profissionalmente e descobrindo meu modo de ser na profissão de professora, meus alunos e alunas, também, estavam construindo suas identidades profissionais e para isso selecionavam e vivenciavam situações hipotéticas sobre desempenho profissional, vindo na figura do professor seu “vir a ser”. Os alunos da turma eram muito jovens e precisavam ter a aprovação de seus familiares em relação a alguns desses modelos selecionados, para terem a certeza de que correspondiam não só as suas expectativas, particulares, mas, também, à dos familiares.

Essas experiências, vividas por mim e por minhas alunas, reforçam a discussão sobre formas identitárias desenvolvidas por Dubar (1998) que supõem a dinâmica das identidades sociais e profissionais como um processo simultaneamente estável e provisório de sucessivas identificações.

Ao mesmo tempo em que eu estava sendo um modelo profissional e pessoal para minhas alunas, eu estava construindo minha identidade profissional e social e passava a ser e viver o papel de professora em Cassilândia, pequena cidade do interior de Mato Grosso do Sul.

Fui tão tocada por esse contato que decidi fazer o curso de Complementação Pedagógica em Pedagogia, talvez numa tentativa de me aproximar mais dos professores “de formação”, tornar-me mais igual...

Quando a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS inaugurou uma unidade em Cassilândia/MS, fui cedida pela Secretaria Estadual de Educação para trabalhar nessa instituição onde regularizei minha situação, alguns anos depois, através de concurso.

Essa vivência, também, me aproximou da discussão e me possibilitou realizar um aprofundamento sobre a formação de professores, dando-me a possibilidade de continuar a ocupar-me da formação docente inicial no ensino superior.

Ao integrar-me no quadro dos docentes da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, eu já conhecia as fragilidades da profissão, tão bem lembradas por Ludke e Boing (2004, p.1169), por se tratar de:

grande número de pessoas que exercem a profissão sem possuírem habilitação específica para isso; entrada e saída da profissão, sem o controle dos próprios pares; falta de código de ética próprio; falta de organizações profissionais fortes, inclusive sindicatos, o que deixa os professores em situação ainda mais frágil e outros problemas mais que nem se aproximam de esgotar a lista.

A constatação dessa situação reforçou meu envolvimento em prol da profissionalização docente, fazendo com que meu posicionamento na sala de aula fosse marcado pela idéia de docência não como vocação, missão ou sacerdócio, mas como processo de construção de uma identidade profissional, atravessada por inúmeras dificuldades e obstáculos e, por isso mesmo, norteadas pelo domínio dos conteúdos pedagógicos e específicos de forma refletida, crítica e transformadora.

Apesar de assumir tal posição, eu não tinha clareza de que uma das alternativas para isso seria a atitude do professor de se distanciar, minimamente, de sua prática e passar a vê-la numa ótica investigativa, tendo a pesquisa como mola propulsora de sua formação e como um instrumento de valorização profissional, que serve ao fortalecimento da categoria, uma vez que permite ao professor atuar como agente autônomo de sua prática.

Mesmo tendo vivido o cotidiano de uma escola pública, na formação dos professores do curso normal, antes de chegar à universidade, esse conceito e essa possibilidade do professor-pesquisador, sem ser o que faz parte da academia, não foram por mim pensadas. A ênfase dada e alimentada pela universidade em que eu trabalho, em 1998, era ao ensino e a extensão e não à pesquisa, uma vez que o quadro de mestres e doutores estava só começando a se formar. Atualmente esta realidade mudou, o quadro docente se constitui principalmente de mestres e doutores.

Nesse meio-tempo, meu marido e eu já estávamos com três filhos e meus pais já haviam mudado para a mesma cidade, afinal, pais de filha única têm dessas coisas. Já estava trabalhando, também, em consultório e atendia crianças, adolescentes e adultos.

Após 18 anos morando naquela cidade, surgiu a oportunidade de ser consultora do Ministério da Educação, para acompanhar o programa '*Parâmetros em Ação*'. Para isso precisei me mudar para Campo Grande, a capital do Estado. Tal resolução não poderia estar vinculada apenas a uma nova oportunidade de trabalho para mim e, realmente não estava, pois eu já antecipava que meus filhos teriam que sair para estudar fora e esta seria a oportunidade de permanecermos todos juntos.

Depois de algumas reuniões com a família, conversas ao pé-de-ouvido com o marido, que já manifestava vontade de se estabelecer profissionalmente em outro lugar, lá fomos nós todos para uma nova aventura. A pessoa que intermediou a minha contratação ficou surpresa e receosa com a decisão – afinal, durante 18 anos, residindo na mesma cidade, meu marido e eu já havíamos conquistado certa estabilidade e um grande reconhecimento local. Mas nada disso nos impediu de alçar os novos vãos que se anunciavam.

Instalar-me numa cidade com o porte de Campo Grande/MS não foi nada fácil.

Estar numa cidade em que era apenas uma a mais na multidão, de certa forma, foi algo positivo, já que tive minha privacidade resgatada – meus filhos não mais sofriam o peso de serem ‘os filhos da psicóloga’. Mas foi sofrido também, já que no início ninguém me solicitava, ninguém me reconhecia por algo que tivesse realizado. Isso fazia de mim uma anônima, mais uma Eliane.

Em alguns momentos, ocorreu-me retornar. Afinal, trocar uma situação estruturada, segura e aparentemente definida por outra totalmente nova e incerta gera insegurança. Mas nem ousei falar sobre isso com meus familiares, já que observava as dificuldades de adaptação pelas quais todos estavam passando. Optei por manter-me calada.

Depois de algum tempo na Universidade, trabalhando com os cursos de Letras e Matemática, tive a oportunidade de realizar o Mestrado, em 2000, para isso viajava 800 quilômetros, quinzenalmente. Tratava-se de um mestrado interinstitucional, oferecido em parceria entre a Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul - UEMS e a Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC em Engenharia de Produção.

Essa parceria foi realizada para que a UEMS⁶, universidade criada recentemente, pudesse dar uma oportunidade de qualificação a seus professores, uma vez que grande parte de seu quadro docente era formado, apenas, por professores graduados e especialistas.

Pode parecer estranho uma educadora ter feito tal mestrado, mas ele me deu a possibilidade de desenvolver pesquisas sob os mais diferentes objetos de estudos e enfoques, pois o grupo era constituído de professores universitários das áreas de Administração, Educação, Economia e outros.

Dentre os autores estudados, destaco Lèvy, (1993) Maturana,(1988) Ferrés,(1997), todos fornecendo-nos insumos na arte de fazer descobertas, inovadores para o tratamento do universo dos

⁶ Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS- foi criada em 10 de dezembro de 1993, com sede em Dourados e com ramificações em alguns municípios do estado. Atualmente, já são 16 o número de municípios que sediam as unidades da UEMS com suas ações de ensino, pesquisa e extensão.

fenômenos virtuais. As inovações tecnológicas, a apropriação social da técnica na modernidade, bem como os sentidos da tecnologia educacional eram temáticas discutidas também por outros autores, como Negroponte (1995) Postman, (1994) Giddens (1991) que enriqueceram o curso do ponto de vista filosófico, reflexivo, fazendo com que os mestrandos se voltassem para conceitos, como inteligência coletiva e ciberespaço e considerassem o espaço do mestrado como espaço da dinâmica e apropriação de tais conceitos.

O tema escolhido para minha investigação foi formação de professores, já que eu estava envolvida, tanto com a formação inicial, dentro da universidade, como com a continuada, através dos vários grupos que assessorava. Portanto, planejava centrar minha investigação no município de Cassilândia/MS, com os professores com os quais já trabalhava. Jamais poderia imaginar que acabaria realizando a pesquisa em 57 cidades do estado de MS, investigando a implementação do Programa de Formação Continuada de Professores *Parâmetros em Ação*, que passei a coordenar no Estado.

Em dois anos concluí minha dissertação que recebeu o título ‘Programa de Formação Continuada de Educadores *Parâmetros em Ação* no Estado de Mato Grosso do Sul: um estudo do pretendido e do alcançado’. Essa experiência acabou por me estimular a continuar a caminhada, na qual me encontro hoje.

Quando retomo novamente alguns fragmentos de minha história, que tenho certeza constituíram minha identidade, não os descrevo simplesmente, pois, como Soares (2001) na escrita de seu memorial, “eu interpreto” (p.40), com as ferramentas que tenho no presente, o ocorrido e o sentido que podem ter tido as experiências segundo meu critério, levando em conta minha capacidade de articular o tempo presente, o passado e minhas representações dos dois.

No que diz respeito a essa valorização dada à escola por meus pais, minha percepção mostra-me que fui, também, envolvida por esta crença, já que correspondi às expectativas escolares de forma obediente, tendo sempre boas notas, bom desempenho e papel de liderança na comunidade escolar, quer seja na época do ensino regular – onde o ideal era seguir as normas - ou mesmo na universidade - onde o modelo considerado avançado era a rebeldia, a contestação.

Creio que essa influência me persegue até hoje, pois além de incentivar meus filhos a estudarem e estar sempre disposta a sacrifícios para este fim, continuo buscando essa instituição como forma de me realizar cada vez mais profissionalmente. Não mais de uma maneira ingênua e otimista, como a de meus pais, mas tendo a certeza de que os tempos são outros e que mesmo com a escolarização avançada, os caminhos são e serão ainda mais tortuosos e incertos para se alcançar os

ideais – quer eles sejam de realização profissional, de transformação social ou mesmo de interesse financeiro, simplesmente.

É importante que eu declare que só fui refletir realmente sobre minha constituição profissional de maneira intencional, de forma a suscitar minha vontade de querer saber o porquê de pensar como penso e em minha trajetória de formação, ao ingressar no grupo de pesquisa do GEPEC, na condição de doutoranda.

Deixei de agir, apenas para atender às demandas e passei a extrair sentido das experiências passadas e das que estavam por vir, talvez influenciada pelos filósofos que passei a ler, como Bakhtin, Larrosa, Nietzsche, que me estimularam a realizar vãos livres, menos preocupada com a possibilidade de cair no precipício. Talvez pelos questionamentos que foram surgindo, que tomaram forma na figura dos colegas que se comportam como leitores críticos e parceiros no trabalho da investigação e pela ação do orientador, que desconfia de nossas verdades, desestabiliza nossas convicções com indagações que por vezes não compreendia muito bem, mas que eram formuladas justamente para me fazer pensar.

Talvez influenciada por questionamentos bem diferentes daqueles que temos assistidos aos quinze, dezoito ou vinte e poucos anos. Questionamentos que são feitos num momento onde se colecionam verdades menos absolutas e mais relativas, porém, “prenhes de sentidos”.

Nunca um processo foi tão desestabilizador como esse, pois havia desacostumado de tentar me “descobrir”, de retirar de cima de mim os véus que escondem minhas fragilidades, incertezas e deformidades... Agora, encontro-me desnuda (ou quase) e apesar de estar entre pessoas acolhedoras, essa condição é bastante desafiadora, mesmo quando se sabe que é absolutamente necessária, pelo menos por um tempo!

Volto a reafirmar que cada uma dessas experiências norteia e orienta minha caminhada investigativa.

1.3. Palavras e caminhos sobre a gênese da minha pesquisa

*Não tenho bens de acontecimentos.
O que não sei fazer desconto nas palavras.
Entesouro frases. Por exemplo:
- Imagens são palavras que nos faltaram.
- Poesia é a ocupação da palavra pela Imagem.
- Poesia é a ocupação da Imagem pelo Ser.
Ai frases de pensar!
Pensar é uma pedreira. Estou sendo.
Me acho em petição de lata (frase encontrada no lixo)*

*Concluindo: há pessoas que se compõem de atos, ruídos, retratos.
Outras de palavras.
Poetas e tontos se compõem com palavras.
Manoel de Barros*

Coordenar o Programa *Parâmetros em Ação*⁷ no Estado constituiu-se num de meus maiores desafios. Eu, que saía de um município pequeno, onde decidia os temas que abordava tanto na graduação quanto nas assessorias que prestava, agora tinha que seguir as orientações de um programa oficial e coordenar a sua implementação em diversos municípios de MS. Muitas dúvidas surgiram no desencadeamento desse processo.

E os relatórios? E as leituras que precisavam ser aprofundadas? E a montagem da equipe da Rede de Formadores do Estado? Quem convidar? Será que daria conta do recado? Essas perguntas eram recorrentes.

Ao mesmo tempo em que tudo isso gerava dúvidas e angústias, a experiência foi riquíssima, trazendo-me a possibilidade de uma outra leitura sobre o meu fazer profissional. Eu, que sempre estive mais envolvida no curso de graduação com a formação inicial, passava agora a atuar mais diretamente com um grande programa de formação continuada.

Descobri que o que havia experienciado com a formação continuada contribuía muito para minhas ações na formação inicial. Essa constatação trouxe indagações importantes a respeito de meu trabalho nos cursos de formação inicial. Quanta coisa que – só naquele momento percebia – poderia ter feito para auxiliar meus alunos no curso de graduação. A coordenação do programa evidenciou a necessidade de trabalhar sempre a teoria aliada à prática, a importância de um planejamento realizado após uma reflexão rigorosa da prática vivenciada com os alunos, da construção da rotina de sala de aula pautada nas potencialidades dos alunos e da avaliação como instrumento formativo, entre outras.

Resolvi, então, levar para as minhas aulas na Universidade os resultados dessa nova experiência que vivenciava. E junto vieram os autores que conhecera melhor e que, do ponto de vista pedagógico, sustentavam teoricamente o *Parâmetros em Ação*: Perrenoud (2000) e a discussão sobre competências, Zabala (1998) e o tema da prática educativa, Nóvoa (1992) e as histórias de vida dos professores, Alarcão (1996) e a idéia de escola reflexiva.

⁷ A idéia central do Programa *Parâmetros em Ação*, segundo o Ministério da Educação, era de apoiar e incentivar o desenvolvimento profissional de professores e especialistas em educação, de forma articulada com a implementação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*.

Meu olhar, antes dirigido muito mais para as questões pedagógicas que envolviam o professor, passou a se voltar também para questões político-administrativas que diziam respeito diretamente à valorização da profissão.

Durante dois anos conheci a maioria das 77 secretarias municipais de educação de Mato Grosso do Sul (MS) e fiquei muito envolvida com o trabalho desencadeado a partir do programa que coordenava. Durante o período de 2000 a 2002, sentia-me como que a resgatar a época dos anos 1970, quando estava completamente envolvida com questões sociais e coletivas. Era como se a experiência se repetisse, só que agora de forma mais efetiva e madura.

Ao iniciar a coordenação do programa, já estava matriculada no mestrado da UFSC, em função de uma parceria estabelecida com a UEMS, Universidade na qual sou professora.

A formação de professores era algo que me interessava e muito me inquietava, e a oportunidade de viver uma experiência tão marcante e importante como à coordenação estadual de um programa oficial do MEC – *Parâmetros em Ação* – permitiu-me delimitar meu objeto de pesquisa. E foi o que aconteceu!

Quando me distanciei um pouco tanto da escrita da dissertação de mestrado como da coordenação do programa *Parâmetros em Ação*, comecei a me inquietar com a complexidade da temática da formação continuada de professores, entendida não simplesmente como aquela que se inicia após a certificação profissional inicial, mas como um processo permanente de atualização e reflexão do professor. Comecei a perceber a formação de professores, para além do domínio de novos métodos e técnicas que os capacitem frente à proposta da “moda” ou mesmo àquela adotada pela instituição escolar a qual eles pertenciam; mas como um processo que prepara o professor para uma melhor compreensão de si, de seu papel profissional, da situação escolar como um todo e amplia seu discernimento acerca dos pressupostos filosóficos, sociais e políticos que envolvem a educação.

Diante de tal entendimento, passei a me incomodar com o tratamento reducionista que dava à temática da formação continuada de professores. Após trabalhar algum tempo com a temática, senti que era importante realizar estudos de aprofundamento, pois eu havia sido tocada pela implementação do programa acima citado, passando a vê-lo não só como pretexto, mas também como um espaço de discussão e pesquisa sobre formação continuada de professores.

Com o término dessa experiência, no início de 2002, com a mudança de governo, propus-me aprofundar meus conhecimentos sobre a formação continuada de professores no curso de doutorado. A universidade escolhida foi a Universidade estadual de Campinas, UNICAMP. Minha

expectativa era realizar um aprofundamento teórico sobre o ofício de ser mestre e toda a trama que o envolve.

Minhas viagens de Campo Grande a Campinas não foram muito diferentes das que enfrentei quando fiz o mestrado: ônibus quebrados nas estradas, que provocavam acidentes, que eram interceptados pelo Movimento dos Sem Terra... A diferença é que em Campinas reencontrei antigas amigas - inclusive foi através de uma delas, Bete (a pessoa mais pós-moderna que conheço), que fui apresentada ao GEPEC e que comecei a recuperar a proximidade com pessoas amigas, que estabelecera na adolescência, e outras que me acolhiam carinhosamente, a cada vez que chegava depois dos mil quilômetros rodados. Na UNICAMP foi como Greice que me tornei conhecida, espaço que agora me constitui e que – talvez não seja demais dizer – também é constituído por mim.

Quando consigo tomar certa distância em relação à escrita desse memorial, que originou-se em função de uma solicitação da professora Águeda Bittencourt, na disciplina de Literatura Biográfica e História Social, consigo perceber os vários papéis que desempenhei e venho assumindo pela vida, deparo-me com o fato de que, contrariamente a uma bordadeira profissional que investe um grande tempo na escolha do desenho e na sua feitura no tecido, quase nunca planejei minhas ações, pensei mais friamente nas conseqüências delas... Fui “bordando minha vida” de acordo com as oportunidades que surgiam, sem me preocupar e sem pensar direito no desenho que se foi formando.

Soares (2001) usa da mesma alegoria para referir-se ao processo de “bordado”:

Vamos bordando a nossa vida, sem conhecer por inteiro o risco; representamos o nosso papel, sem conhecer por inteiro à peça. De vez em quando, voltamos para olhar o bordado já feito e sob ele desvendamos o risco desconhecido; ou para as cenas já representadas, e lemos o texto, antes ignorado (p. 28).

Apesar de meu olhar não encontrar riscos muito definidos, agrada-me o que vejo, principalmente por ter percebido que o sentimento presente nas primeiras cenas tem se mantido vivo e pulsante, como se o tempo só o tivesse fortalecido.

Inspira-me o poema de Thiago de Mello (1987):

O que passou não conta?, indagarão
as bocas desprovidas.
Não deixa de valer nunca.
O que passou ensina
com sua gana e seu mel.

Por isso é que agora vou assim
no meu caminho. Publicamente andando.

Publicamente andando e escrevendo, resta completar minhas memórias de formação. Mas, afinal, qual foi a base da minha formação profissional como educadora?

- A importância que sempre dei à escola desde a minha mais tenra idade?
- A experiência da graduação em Psicologia?
- Meu primeiro trabalho na educação, como professora do antigo curso Normal?
- Minhas experiências como formadora de professores, numa época em que nem existia o termo “formador”, e eu era tratada como Orientadora Pedagógica, tanto de escolas particulares como da Rede Municipal de Ensino?
- Pode ter sido meu ingresso como professora na Universidade Estadual de MS, quando passei a ocupar-me da formação inicial de vários docentes?
- Ou teria sido minha busca pelo mestrado?
- Ou, ainda, poderia ter sido meu trabalho como coordenadora estadual de um programa oficial de formação continuada de professores?

Estou certa de que cada uma dessas vivências me constituíram bem como muitas outras que hoje não mais retenho na memória, mas que ficaram retidas na pele, no gesto, no olhar, no coração, de forma a me impulsionar, oxigenar, revitalizar. Elas, embora não iluminadas pela minha consciência, nem por isso perderam a força e o significado que as tornam tão importantes como as que foram aqui citadas.

Algumas dessas questões, quando do contato e do trabalho de levantamento de dados junto às professoras investigadas, nesta pesquisa, também foram explicitadas em seus memoriais de formação. Elas, também, referiram-se a aspectos que levantei aqui e que, com certeza, ao serem retomados e analisados de forma mais detalhada, me trarão respostas.

Considereei relevante e necessário continuar realizando investigações que tivessem esse programa de formação continuada como espaço constitutivo para a reflexão sobre formação continuada. Minhas inquietações voltaram-se para **compreender os movimentos gerados a partir da implementação de um programa de formação continuada, considerando os olhares dos diferentes profissionais envolvidos**. De modo específico, **a narrativa do percurso e dos processos formativos dos professores da Educação Básica**.

Dei-me conta de que, inicialmente, havia sido capturada pelo programa *Parâmetros em Ação* e que chegara o momento de capturá-lo criticamente para melhor compreender a temática da

formação. Esta inversão dos movimentos foi difícil de ser administrada, pois, por vezes, o encantamento e o envolvimento com o programa deixavam-me novamente ser capturada por ele, mas a urgência em conhecer as necessidades de formação a partir da expressão dos professores arrebatava-me fazendo com que o referido programa, naquele momento, se transformasse apenas em objeto de estudo, de análise, servindo à ampliação do debate sobre formação de professores.

Era o embate que se travava entre as posições por mim assumidas, no decorrer deste trabalho, a de coordenadora do programa no Estado, a de formadora de formadores de professores e a de pesquisadora e, também, formadora de professores, que busca a superação do senso comum sobre formação de professores. Eu, juntamente com o Grupo de Pesquisa-Formação formado para a realização da pesquisa, no decorrer do levantamento de dados, vivemos situações de recolha e construção de dados, mas, também, situações de caráter formativo.

Essa dinâmica esteve o tempo todo presente no desenvolvimento da pesquisa e o leitor poderá percebê-la claramente, através das marcas desta luta de “capturado e capturante”. Nessa busca, meu compromisso foi o de construir uma visão, que certamente não se dará por acabada e muito menos completa sobre a formação continuada de professores.

Ouso afirmar que a pretensão é contribuir e testemunhar, juntando fatos, impressões e depoimentos acerca do tema com quem vive e constrói a formação continuada - os professores - buscando resgatar o conhecimento que eles já possuem sobre o assunto, partes ainda não compreendidas ou mesmo não refletidas profundamente.

Interessei-me em delimitar meu objeto de pesquisa por meio de um processo de fato mais aprofundado e para isso fui em busca do doutorado na UNICAMP. A maior motivação foi à importância que esta experiência constituiu para os profissionais que a vivenciaram tanto para os componentes da Rede Nacional de Formadores, que era o meu caso, como para os coordenadores pedagógicos das redes municipais, que passaram a desempenhar o papel de formadores dentro das redes públicas de ensino a que pertenciam. A importância a que me refiro foi possível constatar, em função do contato que as secretarias de educação municipais continuaram fazendo com a equipe da Rede Nacional de Formadores e no Estado de Mato Grosso do Sul, particularmente, os telefonemas e os e-mails interessados em saber da continuidade do programa, ou mesmo da existência de um outro programa, foram por alguns meses encaminhados a nós, que compúnhamos a equipe.

A realização do doutorado, no programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP, na área de pesquisa Ensino, Avaliação e Formação de Professores, que tem o GEPEC, grupo que vem desenvolvendo estudos aprofundados sobre formação continuada de professores, tornou-se um porto seguro para o desenvolvimento de reflexões e da pesquisa.

Essa investigação tem sentido especial pela oportunidade de analisar minha prática de mais de 20 anos na área da educação, ora como professora, ora coordenadora, ora psicóloga escolar; de reunir crenças que sempre me impulsionaram na busca de sentidos para meu fazer; reunir minha forma de ver o mundo e de me relacionar com ele; e de reunir os movimentos por mim vividos como se fossem uma grande viagem.

E como uma grande viagem exige um bom narrador, para que ela não fique restrita ao viajante, às suas memórias e deleite, é que escolhi a narrativa como recurso de escrita para me auxiliar neste intento, de relatar as vivências e contar às experiências que foram se acumulando e se movimentando de forma dinâmica e articulada nas minhas andanças.

A escolha da narrativa deve-se ao fato de acreditar, como Bruner (2001), que: “uma das primeiras e mais naturais formas pela qual organizamos nossa experiência e nosso conhecimento é em termos narrativos” (p. 119).

A pesquisa como forma de compartilhar experiências compõe um projeto que pretende de alguma maneira, quer seja pelas palavras ou pelas imagens evocadas por elas, deixar um registro no sentido de ser construtivo e constitutivo da temática da formação.

Vale a pena reafirmar que a opção pela narrativa não poderia deixar de ser, uma vez que creio como Bueno (2002), que “a narrativa não é um relatório de acontecimentos, mas a totalidade de uma experiência de vida que ali se comunica” (p. 20).

Neste Capítulo I, apresentei-me sucintamente, justifiquei a presença dos poemas de Manoel de Barros e as metáforas de Benjamin e dialoguei, em primeira instância, com meus interlocutores-leitores sobre meu ponto de partida a respeito da temática que investigo, para que ficasse claro o que já possuo construído e de que bases parto para seguir narrando minha pesquisa.

No Capítulo II, com base em uma discussão teórica, expressei algumas concepções sobre a formação continuada de professores, mostrando o panorama geral onde ela ocorre e os principais conceitos que a delineiam. Destaco algumas modalidades de formação, os principais autores que tratam desta temática, focando aqueles com o quais me identifico na forma de considerá-la.

O Capítulo III mostra como tudo começou como foi suscitado o objeto da pesquisa, a realidade investigada; no entanto, antes de descrever a abordagem e os instrumentos (diário de campo, documentos oficiais, relatórios do *Parâmetros em Ação*, Grupo de Pesquisa-Formação, entrevistas) utilizados faço uma breve discussão em torno do método e do conceito de pesquisa que mais se aproximaram daquela por mim desenvolvida.

No Capítulo IV, apresento o Grupo de Pesquisa-Formação, que alimentou parte da pesquisa, narrando os 9 encontros ocorridos, buscando examinar os movimentos que se deram neste contexto,

procurando compreender quais práticas de formação continuada são legitimadas por elas e quais marcas das referidas práticas formativas aparecem no seu dizer sobre o fazer pedagógico.

No capítulo V, considero os vestígios formativos presentes nos memoriais escritos pelas integrantes do Grupo de Pesquisa-Formação e nas respostas dadas a um questionário pelas coordenadoras-formadoras da rede municipal de educação de São Gabriel do Oeste.

No Capítulo VI, apresento as idéias conclusivas da pesquisa, procurando apreender os propósitos, despropósitos e toda a “água que consegui carregar na peneira”, juntamente com as integrantes do Grupo de Pesquisa-Formação que participaram desta pesquisa.

As águas que ainda carrego na peneira são aquelas que me estimulam a permanecer no âmbito da educação, exercendo o papel de professora-pesquisadora.

Capítulo II

RETRATOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: PANORAMAS, PARAGENS, PASSAGENS, RUMOS...

*Deus disse: Vou ajeitar a você um dom.
Vou pertencer você para uma árvore.
E pertenceu-me
Escuto o perfume dos rios
Sei que a voz das águas tem sotaque azul.
Sei botar cílio nos silêncios.
Para encontrar o azul eu uso pássaros
Só não desejo cair em sensatez
Não quero a boa razão das coisas
Quero o feitiço das palavras.
Manoel de Barros*

Desejar o feitiço das palavras não significa perder de vista o contexto social em que elas se constroem e não significa perder a noção da realidade. Em um momento como este, em que busco me respaldar no referencial teórico para o desenvolvimento da minha pesquisa, as palavras e o conhecimento sobre formação de professores são recursos para eu avançar em meu intento.

Ainda assim, não posso perder de vista que as rápidas transformações que vêm ocorrendo no mundo atual e o processo de globalização que envolve a economia, a política e a sociedade como um todo têm provocado repercussões variadas em diversas nações, bem como em diferentes grupos sociais que integram os países.

No plano social, um dos problemas que se agravam é o desemprego, que exige ajustes entre oferta e procura, gerando, assim, novas formas de atuação no mercado. Levando autores como Cruz (in AUED, 1999) concluir que “O indivíduo moderno se vê num mundo logicamente planejado e programado para fazê-lo funcionar, independentemente de seus desejos e motivos pessoais”. (p.177)

Portanto, o clima de transição, de incerteza e de permanentes crises que assolam o cenário mundial exige a busca por maior qualificação, como uma das armas para se combater o desemprego e permitir o ingresso no mercado de trabalho. Conseqüentemente, novos valores passam a orientar as produções e as atividades dos trabalhadores, e, ainda, influenciar no campo da educação, suas perspectivas e até mesmo no surgimento de novos conceitos educacionais ou na ressignificação de alguns deles. Destaque pode ser dado à formação profissional.

Ferry (apud CANÁRIO, 2000, p. 39) amplia esse conceito denominando-o de formação profissional contínua e destaca que ele é um dos grandes mitos do século XX, impondo-se como:

resposta a todas as interrogações, a todas as perturbações, a todas as angústias dos indivíduos e dos grupos desorientados e sacudidos por um mundo em constante mutação e, ainda por cima desestabilizados pela crise econômica. (1983, p.31)

Portanto, a crença no poder da formação tem sido reconhecida como condição necessária para se mudar algo e, nessa perspectiva, vem sendo considerada imprescindível para formar e transformar a sociedade.

Neste capítulo meu propósito é resgatar o referencial sobre formação continuada de professores e, a partir dele, desenvolver as reflexões necessárias ao desenvolvimento da pesquisa.

2.1. Panoramas e paragens da formação continuada de professores.

Com o propósito de atribuir novo e outros sentidos aos retratos acerca da formação continuada de professores, no diálogo com os autores que se ocupam da temática, proponho-me a discorrer sobre a origem e perspectivas dessa discussão no Brasil, no intuito de melhor compreender seus pontos de tensão, avanços e perspectivas.

Na sociedade contemporânea, dos muitos fenômenos complexos que nela acontecem, ocorre um que altera significativamente as relações entre trabalho e formação continuada. Trata-se da expectativa de mobilidade social, que surge como substituta da situação de estabilidade (CANÁRIO, 2000; ALARCÃO, 2001), onde o ritmo das mudanças se dá de forma mais lenta. A formação continuada decorre de novas realidades sociais emergentes no mundo do trabalho e como alternativa às ações educacionais tradicionalmente pulverizadas.

No enfrentamento de tais mudanças rítmicas e, conseqüentemente, de organização social do trabalho, a educação despontou como uma possibilidade de resposta a tais mudanças, valorizando a educação extra-escolar. Em função disso, ressalta Paiva (1985, p. 22), “a educação permanente aparece como “atalho” que nos permitiria chegar mais depressa ao futuro, alcançar o status de nação moderna”.

Nesta concepção de formação continuada como “atalho”, a educação é vista como um instrumento de transformação que garante mobilidade social segura e rápida. A autora recorre a Trigueiro (apud PAIVA, 1985, p. 22) numa tentativa de reforçar seu argumento, ressaltando que

“estaremos em atraso irreparável com o nosso próprio tempo e com a nossa própria sociedade se não partirmos rapidamente para a educação permanente”.

Paiva apresenta, ainda, o texto de Arlindo Lopes Correia (1973), então presidente do MOBREAL, em que aborda o mesmo tema, porém enfatizando uma outra perspectiva: a de que “a educação é um fator de crescimento econômico e o Estado deve atender às exigências da força de trabalho qualificada colocadas pela economia” (PAIVA, 1985, p. 27). Essa argumentação reduz a compreensão de educação permanente a uma dimensão econômica, sendo que a dimensão antes apresentada por Trigueiro tinha um caráter mais existencialista.

Como reflexo dessas discussões – a formação continuada a serviço da qualificação de mão de obra ou a serviço do desenvolvimento pessoal e profissional – desencadeia-se uma preocupação com a temática da formação permanente, destacando a necessidade da sociedade capitalista qualificar sua força de trabalho que sofria modificações ocasionadas pelo processo de automação das fábricas, das empresas em geral, exigindo assim trabalhadores qualificados para novas funções. Neste período (1950/1960) a qualificação passou a representar a possibilidade de solução para os problemas advindos da força de trabalho considerada “desqualificada” para ocupar os postos de trabalho de uma nação em desenvolvimento.

A expressão educação permanente, para Paiva (1985, p. 64).

seria imposta pelo desenvolvimento da ciência e da técnica, que exige o aperfeiçoamento constante dos que não querem ser deixados para trás pelos novos processos que transformam regularmente as condições de trabalho.

Ao que indica, desse movimento de qualificação para o trabalho – educação permanente -, que inicialmente se deu na forma de reciclagem dos trabalhadores da indústria e das empresas, derivou a reflexão em torno da educação, no que diz respeito à formação continuada de professores.

A formação de professores, tributária da idéia de regulação pelo mercado e pelo sistema produtivo, leva-me a admitir que ela não é concebida de forma descontextualizada e despretensiosa, pois implica opções e finalidades que são pensadas para atender diferentes necessidades e clientela.

O conhecimento dessas relações proporciona-me uma melhor compreensão quanto às influências que afetaram as primeiras propostas de formação de professores, que têm tratado de ações de caráter emergencial, caracterizadas como cursos, palestras, oficinas de curta duração com conteúdos aligeirados, com o foco no saber fazer, compondo um modelo que tem sido apoiado em um processo de transmissão e não de reflexão, alimentando uma cultura de repasse de informação e não de produção de conhecimento.

Essa cultura apóia-se na premissa de que o domínio de certos conteúdos trabalhados na formação inicial não fornecem ao professor instrumentos e conteúdos que lhe permitam exercer seu ofício até o final de sua atividade profissional, dispensando uma continuação, uma busca mais aprofundada em prol da melhoria de sua prática docente.

Antes de avançar a discussão sobre as passagens que se evidenciam em relação à formação continuada de docentes, que pretendo ressignificar, é necessário definir o termo formação. A palavra formar deriva de “*formare*”, que significa dar forma. Segundo o dicionário Houaiss (2004), “formar significa dispor em certa ordem, instruir, educar”.

Numa tentativa de ampliação do uso e do entendimento do conceito de formação de professores, reporto-me à Resolução nº 1, da Conferência Permanente dos Ministros da Educação Europeus (Conseil de L’Europe, 1987), que conceitua a formação de professores como uma forma de educação permanente, pessoal e profissional (ESTEVES e RODRIGUES, 1993, p. 41).

Ainda, segundo os autores, o termo revela alguns condicionantes e práticas de formação contínua:

- atividades formativas que ocorrem após a certificação profissional inicial; e
- atividades que visam principal ou exclusivamente melhorar os conhecimentos, as habilidades práticas e as atitudes dos professores na busca de maior eficácia na educação dos alunos.

É preciso ressaltar que as finalidades das práticas formativas respondem a diferentes objetivos, como se pode acompanhar no trabalho de Laderrière (1981). Ao realizar um balanço dos trabalhos da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE - acerca da formação contínua de professores, o autor registra que não existe unidade de concepção nem de organização da formação contínua em cada um dos países participantes, diferentemente do que acontece com a formação inicial. Assinala que a formação contínua pode ter finalidades muito diferenciadas:

- ser uma reciclagem ligada a insuficiências da formação inicial (geral ou profissional) e à evolução dos objetivos, estruturas, conteúdos e métodos em matéria de ensino; e
- ser um aperfeiçoamento para mudança de emprego; no setor do ensino ou fora deste; no setor do ensino, com promoção, por mudança de grau de ensino ou por mudança de função (direção, formação de professores, etc.).

Imbernón (2000, p. 69) vai além, afirmando que “já não podemos entender a formação permanente apenas como atualização científica, pedagógica e cultural do professor, e sim, sobretudo como a descoberta da teoria para organizá-la, fundamentá-la, revisá-la e combatê-la, se preciso”.

Contrariando, portanto, os primeiros movimentos em torno da formação continuada, quando esta ocorria apoiada ora na necessidade do mercado de trabalho (TRIGUEIRO, 1969), ora pela necessidade do desenvolvimento da ciência e da técnica (PAIVA, 1985), surge uma outra concepção segundo a qual a formação vai além da atualização e da utilização da técnica, como forma de investigação e produção de conhecimento.

Considerando a concepção de formação como forma de investigação e produção de conhecimento, Charlot (2005, p. 90) defende que a idéia de formar “implica a de um indivíduo que se deve dotar de certas competências. O conteúdo e a natureza dessas competências podem variar segundo o tipo de formação e o momento histórico”. Sugere que a formação seja sempre datada, ocorrendo conforme demandas específicas, deixando em aberto se a responsabilidade da mesma deva ser de âmbito individual ou coletivo.

As constatações até agora delineadas levam-me a procurar no resgate de teorias sobre a formação continuada de professores, especialmente, Demailly (1995, p. 142) procura esclarecer a diversidade de concepções que envolvem a formação contínua e acredita que a possibilidade de identificação entre uma e outra concepção auxilia os diferentes envolvidos – professores, formadores de professores, autores – a perceberem os vários jogos revelados nas concepções. Define a formação como “modos de socialização comportando uma função consciente de transmissão de saberes e de saber-fazer” e divide a formação em duas categorias.

Para a autora, a categoria de práticas formais é composta por procedimentos de aprendizagem estruturados de modo coletivo e organizados por uma instância especializada – o estágio de formação contínua é um exemplo. Enquanto as práticas informais caracterizam-se pela aprendizagem em situação, pela interiorização de saberes, saber-fazer e saberes comportamentais, adquiridos por contato e por imitação, na companhia de um colega ou mestre. As trocas de experiências que os professores tanto ressaltam como situações positivas para sua constituição profissional, são um bom exemplo. A autora indica quatro modelos formais de relação de saberes: *universitária, escolar, contratual e interativa-reflexiva*.

A *universitária* é caracterizada pela relação simbólica entre formador-formando e tem semelhanças com as relações que as profissões liberais mantêm com seus clientes. O que define essa forma é a personalização da relação pedagógica e no caso da formação contínua, do prestígio e

das tomadas de posição pessoal do formador. Mestres e discípulos estão em relação imediata com um terceiro termo: o saber, a ciência, a crítica, a arte.

Na *escolar*, o ensino é organizado por um poder legítimo exterior aos professores, Igreja, Nação ou Estado. Os formadores têm de ensinar saberes que são definidos por um programa “oficial”, mas em nenhum caso pelo professor ou professores. Os formadores estão sujeitos ao programa, portanto, não são responsáveis pelo que ensinam ou pelas posições que tomam. Como o plano de formação está previamente determinado, os saberes a serem adquiridos já são conhecidos de antemão e as funções dos atores estão previamente definidas.

Na *contratual*, a relação simbólica entre o formador e o formando é muitas vezes um polígono: “entre a estrutura de formação que emprega o formador e a empresa cliente, entre a estrutura e uma instituição, entre o formando e a organização que o emprega e o envia em formação durante seu horário de trabalho” (DEMAILLY, 1995, p. 144). Esse modelo caracteriza-se por uma negociação entre diferentes parceiros, e o formador tem uma legitimidade flutuante.

Por fim, a *interativa-reflexiva* corresponde às iniciativas de formação comprometidas com a resolução de problemas reais, dependendo da ajuda mútua dos formandos e de uma ligação com a situação de trabalho. Como um exemplo poderíamos citar as ações de formação de acompanhamento de projetos ou os grupos de investigação-ação.

Demailly (1995) ressalta que dificilmente esses modelos são encontrados em seu estado puro, ou seja, trata-se de modelos ideais de formação e que na prática, na aplicação dos mesmos, implicam modificações e combinações.

Cada um desses modelos é escolhido em função do tipo de saber que se pretende trabalhar com o professor. Pode ser de ordem científica (aqueles saberes que podem ser transformados em disciplinas escolares, em objetos de ensino) podem ser de ordem pedagógica; saberes relacionados ao trabalho em sala de aula (como organização espaço-temporal, procedimentos, planos de aula, técnicas de avaliação e de observação, etc), de ordem profissional aos saberes relacionados à capacidade de posicionamento do professor como cidadão e, também, à sua competência ligada a comportamentos (como saber movimentar-se, colocar adequadamente sua voz, dominar a agressividade, manter-se atento, etc).

Em cada um dos modelos – é desta forma que os autores se colocam, – é possível verificar que o espaço da formação continuada de professores não se dá mais no âmbito individual, mas no coletivo dentro das instituições educativas. Percebo que entre os modelos de formação continuada propostos por Demailly, dificilmente existe um que tenha sido pensado e elaborado pelos próprios professores.

Reconheço o compromisso que as instâncias formadoras – universidades, Ministério da Educação, secretarias, escolas – devem ter com o processo formativo dos professores, pois constituem órgãos de fomento, quer seja através da pesquisa ou do financiamento de tais ações, mas é necessário que o professor passe não só a se integrar e a se envolver nas ações de formação, mas comece a delinear essas ações, efetuando propostas que denotem sua autoria no processo.

Pereira (2002), baseado nas idéias de Carr e Kemmis (1998), contribui com essa discussão, distinguindo três modelos de formação que se encontram numa arena de luta entre tendências hegemônicas e contra-hegemônicas: modelo da racionalidade técnica, da racionalidade prática e da racionalidade crítica.

Tomando-se o modelo da racionalidade técnica, o autor verifica que ele envolve um processo de treinamento de habilidades comportamentais, para que desenvolvam habilidades específicas possíveis de serem observadas. Utiliza, também, um modo de transmissão, onde o conteúdo é disponibilizado aos professores, sem levar em conta as habilidades da prática de ensino e de sua ação pedagógica.

Envolve, finalmente, uma perspectiva acadêmico-tradicional, que assume ser suficiente para o ensino o conhecimento do conteúdo disciplinar e que destaca que os aspectos práticos são aprendidos em serviço. Ou seja, o raciocínio é o de que conhecendo a parte teórica, o profissional pode melhor apreender a técnica, para utilizá-la no desempenho de sua função profissional, estando assim instrumentalizado para a resolução dos problemas que envolvem o ensino.

Esse modelo da racionalidade técnica é sustentado pela concepção de professor como aplicador de propostas prontas, produzidas por outros, justamente por ser considerado muito aquém daqueles que produzem o conhecimento que ele deve aplicar.

As práticas de formação continuada, nessa abordagem, configuram-se em eventos pontuais, como cursos, palestras, seminários, que geralmente não se encontram articulados entre si e com o planejamento da escola, nem mesmo com aquele produzido pelo professor e que, portanto, estão longe de responder às necessidades pedagógicas do docente.

Como contraponto, o modelo da racionalidade prática postula que o próprio professor seja capaz de eleger os comportamentos que acredita sejam necessários conhecer profundamente, apresentando uma visão humanística do professor. Envolve, também, a idéia do ensino como ofício, em que se pressupõe que através da tentativa e erro se adquire conhecimento.

Perez Gómez (1995), na análise das metáforas⁸ utilizadas para denominar o papel do professor como profissional, na perspectiva de crítica à racionalidade técnica, observa que todas

⁸ Algumas dessas metáforas são: professor como investigador na sala de aula (STENHOUSE, 1995), o ensino como arte (EISNER, 1980), o ensino como arte moral (TOM, 1986), entre outras.

elas têm em comum o desejo de superação da relação linear entre conhecimento científico e prática docente. Passa-se a olhar a prática do professor, não com vistas a enquadrá-la simplesmente a uma ou mais teorias, mas no sentido de compreender a complexidade e as estratégias presentes nesse fazer pedagógico.

Dewey (segundo GERALDI; MESSIAS e GUERRA, 1998) é considerado por muitos autores como o precursor do modelo da racionalidade prática em Educação, cuja idéia central consiste em acreditar que o controle da técnica não pode reduzir a prática. Ele distinguiu o ato humano que é reflexivo daquele que é rotineiro, dizendo que este último é guiado por impulso, tradição e autoridade. Essa influência da ‘dimensão prática’ vem orientando o pensamento educacional e as práticas de formação comprometidas com a reflexão e a produção de conhecimentos e saberes a partir do trabalho.

Os organismos internacionais, com uma visão conservadora da educação, vêm capturando o discurso dos educadores e das tendências de pesquisa da área. Essa captura em si, não é uma atitude ruim à primeira vista, pois pode dar a idéia de que tais organismos internacionais incorporam as demandas legítimas dos educadores. No entanto, isto parece ocorrer na tentativa de manter o controle sobre os programas de formação de professores que financiam.

Os modelos baseados na racionalidade crítica parecem ser os que menos riscos correm de serem capturados por tais organismos, já que contribuem para a emancipação do pensamento e da prática do professor e contam com o ensino e a pesquisa para sustentar sua proposição.

A maior das garantias que se tem na luta contra concepções conservadoras e hegemônicas de formação docente é a distinção entre as propostas que surgem num movimento de “cima para baixo” e aquelas de “baixo para cima”, que expressam melhor e se aproximam mais das necessidades vividas pelos educadores e permitem conhecer as reais concepções destes sobre seus processos formativos e não simplesmente seguir modelos tutelados por outros.

Mas, essa tendência tem provocado polêmica entre os educadores, já que alguns acreditam que ela resulta de investimentos das instituições internacionais, com o propósito de manter o controle sobre os programas de formação docente. Outros consideram que à medida que os movimentos, tanto o dos professores-pesquisadores como o dos práticos-reflexivos, passarem a discutir condições de trabalho, além da qualificação profissional, dar-se-á um movimento contra-hegemônico dentro da educação que poderá apontar os caminhos que os professores considerem necessários à transformação pretendida por eles no campo de sua formação.

Essas posições dos educadores são compostas por visões de mundo muito diferentes ou mesmo visões que parecem não se comunicarem, já que a forma de compreender, de abstrair e de definir propostas caminham em paralelas e por isso não se encontram.

Outras aproximações entre esses posicionamentos têm se estendido por todo o mundo e podem ajudar na transformação das práticas de ensino, tanto no sentido de promover mudanças educacionais como sociais. Enquanto alguns têm em vista o fator ideológico, outros têm o fator técnico, outros, ainda, o fator prática, reafirmando a idéia de que são fatores isolados, não buscando nenhuma complementaridade entre um e outro.

É interessante registrar que só agora consigo enxergar dessa forma, pois quando estive na coordenação do programa *Parâmetros em Ação*, tinha a impressão de que o que faltava aos professores era informação e conhecimento de natureza mais prática e reflexiva e que inclusive um maior reconhecimento da categoria por parte dos governos e da sociedade só viria através do fortalecimento dessa lacuna.

No referido programa, as questões de natureza mais ideológicas não eram discutidas, pois o entendimento era de que para se conseguir qualquer avanço da categoria, a dimensão ideológica não estava relacionada às questões de natureza técnica ou prática, reforçando a idéia de não complementariedade na formação docente.

Hoje, estou convicta de que a formação deve instrumentalizar o professor, principalmente naquilo que ele entende ser necessário, para ampliar sua capacidade interpretativa da realidade, tanto dentro como fora da sala de aula, de forma que ele se sinta mais seguro para intervir nos contextos que lhe dizem respeito.

Reconheço que nem sempre a formação docente motiva o professor a identificar aquilo que realmente necessita para sua formação, mas mantenho o grifo, para reiterar minha convicção de que na vontade e no desejo do professor nasce a possibilidade do sucesso de suas ações, reconhecendo a reflexão como instrumento de compreensão dos processos educativos e para a intervenção de sua prática.

A pesquisa passa a ser considerada uma possibilidade considerável para seu reconhecimento para além da dimensão técnica. Este professor pode, ainda, optar por não incorporar tudo isso em sua prática e aí todos os esforços contidos nas argumentações teóricas terão sido em vão.

Desse modo, vários autores vêm se ocupando da análise do conceito e do processo de reflexão por parte dos professores, como Schön (1983, 1992), Carr e Kemis (1986), Zeichner (1994), Giroux (1997, 1998), e Contreras (2002).

Schön (1992) defende a importância do profissional não separar o pensar do fazer, tomando-o como aquele que reflete, questiona e olha sua prática cotidianamente. Sua teoria foi construída a partir das pesquisas de observação sobre as maneiras com que diferentes profissionais realizavam seus trabalhos na medida em que o simples repertório técnico não se mostrava suficiente para

responder ao desafio que se fazia presente. O autor seguiu distinguindo três concepções centrais: “conhecimento na ação”, “reflexão na ação”, e “reflexão sobre a reflexão na ação”.

A primeira consiste na realização de ações cujas competências necessárias para desenvolvê-las foram interiorizadas a ponto de nem termos consciência delas. No segundo caso, o profissional, dentro das situações rotineiras e habituais, é surpreendido e precisa atuar sobre essas situações instáveis e singulares, que exigem um entendimento, uma compreensão da ação que se realiza, para que ele possa fazer um “experimento de reconstrução da concepção” (SCHÖN, 1992, p. 63). Esse autor, na busca de respostas que não constam em seu repertório, reflete e, neste movimento, enfatiza que (1983):

(...) o profissional pode fazer emergir e criticar sua compreensão inicial do fenômeno, construir uma nova descrição e comprová-la mediante uma experimentação sobre seu andamento. Por vezes, chegará a elaborar uma nova teoria do fenômeno ao articular um pressentimento que tinha sobre ele (p. 62).

Nesse processo de reflexão, o profissional não só resolve problemas singulares, mas pode alcançar o significado das situações complexas num contexto mais abrangente, mais amplo, onde passa a entender e questionar seu papel profissional dentro da instituição e da sociedade, resultando no que Schön (1983) entende por reflexão-na-ação, que “tende a fazer emergir não só os pressupostos e as técnicas, mas também os valores e propósitos presentes no conhecimento organizacional” (p. 338).

A terceira ocorre quando surge a intenção de se refletir sobre a reflexão na ação, que requer a produção de uma descrição verbal e um diálogo reflexivo da reflexão na ação que foi realizada. Esse movimento pode produzir novas soluções, modificações e mesmo teorias a serem aplicadas em ações futuras.

Para Schön (1992), todo este processo assemelha-se ao do pesquisador e neste ponto há uma aproximação com Stenhouse (1984), já que ambos consideram essa dinâmica uma forma de investigar, de experimentar na situação, em busca de novas compreensões, novas práticas e novas teorias.

Antes de abordar mais profundamente o movimento de professor-pesquisador, iniciarei com as atuais críticas e alertas em relação ao processo reflexivo a que me refiro acima e começo recorrendo ao próprio Schön (1983):

Um prático poderá envolver-se num círculo de reflexão auto-limitadora ao centrar a atenção no enquadramento do seu papel; na sua teoria-em-utilização inter-pessoal, ou no sistema organizacional de aprendizagem no qual se integra. Contudo, seja qual for o seu ponto de partida, ser-lhe-á praticamente impossível chegar muito longe a menos que queira expandir e aprofundar a sua reflexão em acção e a menos que outros o ajudem a ver o que ele conseguiu evitar ver (p.283).

Esse alerta do autor, a respeito do conceito de reflexão individual, centrado simplesmente na prática do professor, remete-me à clássica lenda de Narciso. Assim como Narciso, que foi perdendo as cores, a beleza e o vigor, a imagem habitual da reflexão como uma prática individual dos professores também corre esse risco, principalmente se ela não ultrapassar os muros da sala de aula e da prática imediata, podendo eventualmente constituir-se num novo modelo de racionalidade técnica.

Pèrez-Gómez (1995) também pontua que a reflexão não é apenas um processo psicológico individual, uma vez que implica a imersão do homem no mundo da sua existência, um mundo carregado de valores, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos.

Da maneira como o autor se refere à reflexão, parece-me que ele a entende como um tipo de raciocínio incorporado ao pensamento, que atua como um antídoto frente à fossilidade do conhecimento, que, de tanto reproduzir práticas indiferenciadas, torna-se incapaz de liberar a criatividade e a flexibilidade, que permitem enriquecer a prática docente.

Nessa direção, o modelo de formação de professores sugerido por Carr e Kemmis (1986), ao argumentar sobre a educação historicamente localizada e a pesquisa como palavra chave quando se trata desse modelo de formação docente, é o da racionalidade crítica.

Esse modelo da racionalidade crítica, anunciado anteriormente, envolve a adoção de uma concepção sócio-interacionista, em que o ensino e a aprendizagem, dentre outros, são vistos como meios de promoção de igualdade e justiça social, tanto dentro da escola como fora dela, adotando para esse fim a reflexão sobre o próprio significado do processo educativo, na sua relação com o processo mais amplo de desenvolvimento histórico-social do ser humano.

Envolve, também, um modelo emancipatório ou transgressivo, que vê a educação como expressão de ato político e a sala de aula como um espaço de possibilidades. Sugere que o professor vá além dos limites, passando quase que a exercer uma militância pedagógica.

As práticas de formação docente, segundo esse modelo, buscam romper com a redução da autonomia profissional dos professores, sugerindo que eles construam teorias de ensino por meio da reflexão crítica sobre seus conhecimentos práticos. Propõem, ainda, uma atitude investigativa e crítica em relação à prática pedagógica, valorizando as questões ético-políticas e promovendo

projetos críticos e emancipatórios não só do ponto de vista escolar, mas também na perspectiva social.

Aqui faz-se presente a existência do processo reflexivo, no entanto, se forem considerados todos os alertas anteriores em relação a tal processo, principalmente quando esse incentiva uma atitude narcísica, que ignora completamente as condições sociais e institucionais da profissão. Nesse ponto da discussão, reconheço como interessante à estratégia de recorrer novamente aos autores que sugerem uma outra conduta reflexiva, como forma de se opor ao pensamento hegemônico.

Para tanto, Contreras (2002, p. 113) postula:

(...), a reflexão só terá sentido se ela ampliar a compreensão que os educadores têm do contexto social no qual desenvolvem a prática educativa e se esses processos reflexivos se dirigem a uma consciência e realização de ideais emancipatórios, de igualdade e justiça.

Giroux (1997), no contexto da formação continuada, é outro autor que também afirma que a mera reflexão sobre o trabalho docente de sala de aula é insuficiente para uma compreensão teórica dos elementos que condicionam a prática profissional. E neste ponto, tal posicionamento aproxima-se daquele assumido por Freitas (2002), que chama a atenção para a necessidade de a educação voltar-se para seus reais fins, ou seja, ser vista de uma maneira mais ampla, considerando os contextos históricos em que ela ocorreu e as perceptivas futuras, onde se pretende construir novos processos formativos, em que se possa lidar com as contradições que permeiam os processos educativos.

Depois de ter discorrido sobre a importância e a frequência com que ocorre o processo reflexivo, como recurso necessário frente à possibilidade de mudança e avanço da prática profissional, lanço a questão: atualmente, que direção o movimento da prática reflexiva dos professores indica?

Inicialmente, temos que considerar que se trata de uma tendência mundial, que tem acontecido simultaneamente em diferentes países do mundo e que não indica uma única direção, muito menos que ele possa seguir sozinho nesta trajetória.

Zeichner (1993, p. 10) define assim o movimento da prática reflexiva:

esse movimento internacional, que tem sido desenvolvido no ensino e na formação de professores sob a bandeira da reflexão, pode ser visto como uma reação à visão de professores como técnicos, ou como aqueles que meramente fazem aquilo que outros, distantes da sala de aula, querem que eles façam, uma rejeição a formas de reforma educacional de “cima para baixo” que envolvem professores meramente como participantes passivos.

Nessa citação é perfeitamente possível perceber o crédito ao movimento reflexivo como forma de reconstruir a imagem e a identidade do profissional da educação, através da valorização que está sendo dada à capacidade de ação dos professores.

Concordante com o poder da reflexão, Elliot (1991, p. 115) reforça que a

emergência de uma prática reflexiva é uma empresa ao mesmo tempo crítica e criativa. É crítica porque, supõe uma crítica dos componentes ideologicamente distorcido das autocompreensões, os professores desenvolvem novos modos de entender a relação entre valores educativos e sua prática.

Portanto, para ele, não há necessidade de a reflexão partir de uma posição crítica como origem da reflexão, ele acredita que a própria reflexão leva a isso, atribuindo um poder grande a este processo e à força que dele emana e que nem sempre é vista pelos professores como possibilidade de fortalecimento e de emancipação profissional.

Neste ponto do debate creio ser pertinente recuperar a aproximação das idéias de Schön (1983, 1992) e Stenhouse (1967), pois, tanto um quanto o outro destacam a força existente nos processos investigativos ou, melhor dizendo, ambos vêem esse processo – quer seja na reflexão, quer seja na pesquisa - como resistência e oposição à idéia do professor como técnico, como aquele que têm uma capacidade limitada de consciência e de pretensões educativas.

Para Stenhouse (1967), o movimento dos professores-investigadores é o que traduz as idéias educativas de forma prática e experimental em sala de aula, defendendo a idéia de "uma ciência educativa em que cada sala de aula é um laboratório e cada professor um membro da comunidade científica (1975, p. 142), sendo assim, os professores são os únicos que se encontram na posição privilegiada de testar as idéias na prática. Por isso ao defender esta idéia, ele sugere que o papel do professor como investigador deve estar intimamente relacionado com o papel do professor como professor, que vai na direção de um saber mais integrado, mais holístico e ligado à prática, mais situado e mais rápido nas respostas a obter.

Portanto, meu interesse pelo feitiço que pode ser revelado pelas minhas palavras e dos teóricos em que me referencio reside no fato de conseguir compreender o que pode contribuir para disparar esse desejo, essa vontade nos educadores de tomar o seu fazer nas mãos de forma que ele possa se auto-esculpir, investigando os processos que utiliza para isso.

Dentre o que já foi dito, a respeito dos modelos e o que dizem os teóricos, é inegável as contribuições importantes que dizem respeito às estratégias de abordagem e a intencionalidades das ações formativas. Mas, em sua maioria, essas contribuições não são estudadas e entendidas pelo agente mais importante neste processo: o professor. Percebo que quanto maior é o esclarecimento em torno da formação continuada de professores, maior é o entendimento de cada uma das ações

formativas, e, que esse entendimento, a meu ver, coloca o professor em melhor posição frente ao desafio de sua própria formação.

Essa reflexão permite que se veja de que lugares estão falando os responsáveis pela implementação dos diversos e diferentes modelos de formação continuada, por esta ou aquela proposta de formação, evidenciando assim intenções, opções e direções que se pretende adotar. A clareza e a distinção entre as inúmeras possibilidades de se conceber e de se promover a formação continuada de professores contribuem para o processo reflexivo e interpretativo do professor frente às situações que enfrenta cotidianamente, associadas aos conhecimentos trabalhados no contexto formativo em que está inscrito. Essa reflexão colabora também com a emancipação dos professores através dos conhecimentos que vão construindo e colocando para dialogar consigo mesmo e com a comunidade a que pertencem, ampliando assim sua capacidade de enxergar além do óbvio, reinterpretando realidades em que pode e deve interferir.

Levando em consideração as abordagens de formação tratadas, defendo nesta pesquisa uma formação que vai além do processo de atualização do professor e que o prepara para uma compreensão de si, de seu papel profissional, da situação escolar como um todo, encontrando meios de interpretar melhor a realidade em que vive e ampliando seu discernimento acerca dos pressupostos filosóficos, sociais e políticos que envolvem a educação. Considero a formação na perspectiva proposta por Nóvoa (2002), que destaca que

a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (p. 57).

Os desafios que são postos diante dessa idéia de formação, que insiste em estimular os professores a se apropriarem dos saberes de que são portadores e que, por vezes, não conseguem reconhecê-los, são tanto de âmbito pessoal como coletivo e apontam para a necessidade de se considerar e reconsiderar alguns conceitos, bem como o uso social que deles se faz dentro do universo profissional dos professores.

Assim, no próximo item darei destaque às contribuições de Nóvoa, uma vez que este autor reúne os princípios teóricos que avançam na determinação de rumos para a formação continuada.

2.2. Passagens e rumos da formação continuada de professores.

Na busca pela compreensão das tendências de formação de professores que têm surgido nos diversos cenários educacionais, outro aspecto que merece ser discutido é o que trata das diferentes perspectivas de formação docente.

A idéia de perspectiva está sendo compreendida como uma determinada configuração ou como forma/aparência “sob a qual algo se apresenta” (HOUAISS, 2006). Os autores citados no trabalho referem-se a “modelos” que representam padrões, fontes de inspiração ou de definição de categorias.

Opto pela idéia de perspectiva uma vez que ela permite pensarmos as práticas de formação como possibilidade de projeção de um modo de olhar que comporta vários planos e dimensões. Perspectiva como caminho a ser percorrido – passagem – indicando processos de formação continuada que permitem traçar novos rumos para a formação de professores.

A revisão da literatura, realizada ao longo do curso de doutorado, leva-me a priorizar a produção teórica de Nóvoa, (1987, 1992, 1995, 2000, 2001, 2002) na qual encontrei os fundamentos que sustentam minhas convicções e me indicam elementos para as análises pretendidas.

A escolha deu-se, portanto, em função da relação que estabeleço entre sua obra e a pesquisa que realizo, na qual me propus discutir e analisar as experiências de formação continuada de um programa oficial e as experiências formativas de um grupo de professoras da Educação Básica. Olhar para processos tão diversos como esses significa realizar dois movimentos em busca de um maior entendimento sobre a formação continuada; no primeiro caso, um movimento mais aproximado do pensamento dominante, das verdades que já foram produzidas em torno da temática e que acabam por se transformarem em generalizações.

No segundo caso, o movimento deu-se na busca pela tradução do pensamento mais próximo e específico de um grupo de professores, na pretensão de ressaltar aspectos mais individualizados do pensamento e das idéias dessas professoras sobre suas escolhas, percursos e processos formativos.

Nóvoa (2002) enfatiza que

a escolha dos modelos de formação contínua deve ter em conta a valorização das “formações informais”, desde os processos de autoformação até o investimento educativo das situações profissionais e a articulação com os projectos educativos da escola, no quadro de uma autonomia do estabelecimento de ensino (p. 38).

A forma interativa-reflexiva, na concepção de Nóvoa, corresponde às iniciativas de formação comprometidas com a resolução de problemas reais, dependendo da ajuda mútua dos formandos e de uma ligação com a situação de trabalho. Como exemplo poderíamos citar as ações

de formação de acompanhamento de projetos ou os grupos de investigação-ação. Esse modelo de alguma forma será retomado nesta pesquisa, quando tratar dos apontamentos do Grupo de Pesquisa-Formação, analisando-o em relação às suas consequências. Trata-se de um grupo contractual, mas com frágil delegação à instância formadora.

O autor identifica três grandes eixos na área de intervenção nas ações educativas que, conseqüentemente, intervêm nas ações formativas, quais sejam:

- * a lógica econômica, de orientação neoliberal, insiste no envolvimento do setor privado nos sistemas de educação e de formação e formulação de políticas;
- * o discurso da qualidade, associado ao conceito de eficiência e eficácia, que tende a reduzir a educação a um problema de gestão e não social e político;
- * a retórica da cidadania, que incentiva práticas educativas mais locais.

Tais pressupostos indicam a idéia do autor de que a formação continuada se dá no âmbito individual, mas quem se aprofunda um pouco mais na sua obra sabe que ele coloca a dimensão pessoal como primeira forma de se chegar à dimensão profissional e de reconhecer os saberes trazidos pelos sujeitos que vivem e fazem à formação.

O mesmo autor chama a atenção para uma ‘família de competências’ (2002), às quais tem se dado pouca atenção e que definem grande parte do futuro da profissão docente: competências expressivas e comunicacionais, tecnológicas e sociais. Afirmar ser a articulação dessas competências o que falta ao professor para que ele se aproprie do “novo” espaço público da educação, de forma a intervir técnica e politicamente e participar dos debates sociais e culturais da comunidade em que se encontra inserido.

Ao destacar as competências como elementos importantes no processo de formação, o autor chama a atenção para o fato de que a competência estimulada nesse modelo é a capacidade de resolução de problemas, que requer um misto de saberes que são parcialmente produzidos e não transmitidos na relação pedagógica presente na formação. A produção coletiva de novos saberes é a característica principal deste modelo.

Assumo com Nóvoa (1995, p. 25) a definição da formação como “um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”.

Admitindo que o aprender contínuo é essencial na profissão docente, Nóvoa destaca que ele deve se concentrar em dois pilares complementares: a própria pessoa do professor, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente.

Resgato a concepção de Nóvoa (1995) sobre a dimensão profissional do professor, que considera tanto a perspectiva individual como a coletiva, entendendo que a formação deve levar em conta o desenvolvimento pessoal do professor para que ele se aproprie de seu processo de formação, dando-lhe um sentido no quadro das suas histórias de vida, valorizando a experiência do professor, com vistas à produção de seus saberes.

Nessa pesquisa, valorizo os memoriais de formação escritos pelas professoras que constituirão, juntamente com o referencial teórico, a base de análise desta investigação sobre formação continuada, pois acredito se tratar de um dispositivo privilegiado para compreender o processo formativo, tanto na dimensão pessoal como profissional do professor.

Resgato a concepção de Nóvoa (1995) sobre a dimensão profissional; ele reconhece como legítima a preocupação com a formação de professores reflexivos, que possam assumir seu papel de protagonistas na implementação de políticas educativas. Portanto, acredita no professor como “produtor de sua profissão”, tanto no âmbito pessoal – mudança profissional – como no âmbito profissional – mudar as instituições em que atua. O autor propõe que os professores sejam protagonistas nas diversas fases da sua formação: na concepção, acompanhamento, regulação e avaliação.

Afirma que seu projeto de ação opta “pela valorização das pessoas e dos grupos que têm lutado pela inovação no interior das escolas e do sistema educativo” (NÓVOA, 1995, p. 31), mas lembra que há outras opções, que passam pelos dispositivos de controle e de enquadramento.

Minha opção foi considerar e articular duas experiências formativas que representam essas possibilidades: o Programa Parâmetros em Ação, que compõe uma política pública e é orientado por dispositivos de controle e enquadramento, e o processo de formação continuada, promovido pela própria atividade da pesquisa, em que os percursos formativos de um grupo de professoras são considerados nas suas especificidades, na expectativa de valorizar a produção da profissão e mobilizar mudanças no âmbito profissional e institucional.

Os percursos formativos são considerados na sua especificidade justamente porque as concepções e as propostas de formação de professores não se dão num campo epistemológico homogêneo e, muitas vezes, vêm ocorrendo num clima de muita ambivalência - onde tanto se encontram aqueles que acreditam na real necessidade de mudança educacional gerada pela reorganização produtiva capitalista, como aqueles que acreditam na mudança educacional em busca da superação dessa produção capitalista e desconfiam da efetividade que as propostas anteriores apregoavam e realmente pretendiam.

As respostas dos países frente ao desafio de melhoria da qualidade de ensino, baseiam-se no entendimento de que a formação docente é a responsável pela melhoria. No entanto, tal formação tem acontecido de acordo com as várias maneiras pelas quais se compreende esta temática, o que justifica a possibilidade de múltiplas “leituras” da questão da formação docente no que se refere às diferentes ações do poder público no tratamento do problema.

Nóvoa (2002), subsidiado nas obras de Demailly (1995), reorganiza os quatro modelos, por ela propostos, em dois grupos de formação contínua de professores:

- * Modelos estruturantes, engloba a perspectiva universitária e escolar. Fundamentado na racionalidade técnico-científica em que o processo de formação se organiza com base numa proposta previamente organizada, centrada na transmissão de conhecimentos e informações de carácter instrutivo. Os projetos são oferecidos por agências detentoras de potencial e legitimidade informativa, exterior aos contextos profissionais dos professores em processo de formação e possuem controle institucional de frequência e desempenho.
- * Modelos construtivistas englobam o contratual e interativo- reflexivo. Parte da reflexão interativa e contextualizada, articulando teoria e prática, formadores e formandos. Prevê avaliações e auto-avaliações do desempenho dos envolvidos, mas essas podem ter um carácter informal. Implica uma relação em que formadores e formando são colaboradores, predispostos aos saberes produzidos em ação. O contexto é de cooperação em que todos são co-responsáveis pela resolução dos problemas práticos. É comum o uso de grupos focais, oficinas, dinâmicas de debates, além, de exercícios experimentais seguidos de discussões.

O autor alinha-se aos modelos construtivistas, mais precisamente na forma interactiva-reflexiva, porque concebe a formação contínua como contributiva para a redefinição da profissão docente. Destacando novas formas de olhar a formação continuada, concordo com a proposição de Nóvoa⁹ (2002), que defende a trilogia da formação continuada - produzir a vida, a profissão e a escola.

O desenvolvimento pessoal é associado à criação de redes de (auto) formação participada, que possibilitem compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo

⁹ Este texto é uma versão adaptada de um artigo publicado no livro *Formação contínua de professores: Realidades e perspectivas* (1991) e baseado, também, na conferência de abertura do primeiro Congresso Nacional de Formação Contínua de Professores, que teve lugar na Universidade de Aveiro, em 1991.

interativo e dinâmico. Nos espaços de formação mútua, cada professor é chamado a desempenhar o papel de formador e de formando.

A pesquisa centrada na pessoa do professor e na sua experiência é fundamental nos períodos de transição e de mudança, pois, com a ajuda da reflexão, contribui para a revisão das concepções, dos processos educacionais. Esses períodos de crises, que sugerem retrospectivas sobre percursos pessoais e profissionais, são momentos em que cada um produz a “sua” vida, o que no caso dos professores significa produzir a “sua” profissão.

A idéia de desenvolvimento profissional implica investir na profissão e nos seus saberes, nesse sentido, a formação contínua deve favorecer a apropriação, por parte dos professores, dos saberes que eles possuem, e para que isso seja possível, é preciso que a formação promova a preparação de professores que sejam capazes de refletir sobre seu desenvolvimento profissional e capazes de desenvolverem uma autonomia que os tornem protagonistas das políticas educativas. Essas práticas de formação contínua organizadas em torno do coletivo dos professores contribuem para sua emancipação profissional, desde que tenham como referencia o reconhecimento e a valorização do saber docente.

No que se refere ao desenvolvimento organizacional - investir na escola e nos seus projetos - a formação contínua dos professores dá-se em várias dimensões, onde os fatores dependem uns dos outros, pois que se não houver uma articulação entre eles, a mudança educacional necessária não acontecerá. Por esse motivo, falar de formação contínua é falar de investimento nos projetos escolares, e um dos desafios é enxergar a escola como um espaço onde trabalhar e formar não sejam ações separadas, mas integradas no cotidiano escolar.

Considerando as idéias de Nóvoa (1995), esta seria uma possibilidade para o professor sair da posição de “não ser nem isto nem aquilo”, na medida em que a profissão docente aponta algumas contradições – não se deve saber demais, nem de menos; não se deve se misturar com o povo, nem com a burguesia; não se deve ser pobre, nem rico – e eu acrescentaria, nem responsável individualmente por sua própria formação continuada nem esta seria responsabilidade exclusiva das instâncias formativas.

CAPÍTULO III

EXPLICANDO E DESEXPLICANDO CAMINHOS:

A TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

*Escrever nem uma coisa
Nem outra -
A fim de dizer todas
Ou, pelo menos, nenhuma.
Assim,
Ao poeta faz bem
Desexplicar -
Tanto quanto escurecer acende os vaga-lumes.
Manoel de Barros*

Por que o método merece uma discussão teórica? Para explicar e desexplicar, para descrever a trajetória metodológica que, muitas vezes, parece obscura e nos leva a mudar o percurso.

O mundo caminha para a articulação entre as partes de um todo, entre o todo de outras partes, entre todos que possuem partes em comum, entre partes que compõem todos diversos. Passamos a questionar o paradigma positivista¹⁰, indicado pelo inquestionável rigor científico, e a valorizar a relação processo – produto.

Estamos em busca da complexidade, de outras formas de explicação e análises de fenômenos já vistos de forma semelhante e de outros que ainda não foram vistos, num movimento que pretende a mudança de sentido do conhecimento e experiências investigativas mais abrangentes, isto é, aproximações complexas da realidade pesquisada.

É importante lembrar que o termo “complexus” significa tecer junto, sugestivo de que toda a transformação proposta seja pensada e realizada no âmbito coletivo.

Quando os cientistas adeptos do paradigma positivista, com ênfase na abordagem quantitativa, falam em método, referem-se à idéia de produção de conhecimento com certa sistematização objetiva, que muitas vezes torna-se quase mais importante que a própria produção do

¹⁰ Método Positivista, criado por Auguste Comte (1798-1857) e desenvolvido por inúmeros epígonos, que se propõem a ordenar as ciências experimentais, considerando-as o modelo por excelência do conhecimento humano, em detrimento das especulações metafísicas ou teológicas; filosofia positiva, comtismo.

conhecimento, pois têm como objetivo maior a verificação do conhecimento, as explicações causais e o distanciamento dos fatos investigados (SANTOS FILHO, 2002).

Na abordagem qualitativa, a preocupação é não delimitar, mas ampliar a discussão, levando para o campo da investigação o sujeito produtor de conhecimento, o sujeito pesquisado, as diferentes abordagens no processo de pesquisa, o olhar do pesquisador em busca das insignificâncias e dos fragmentos que por vezes dão um novo sentido à totalidade. Enfim, quando nos aproximamos do paradigma da complexidade¹¹, falamos da urgência de uma redefinição da palavra ‘método’, e para isso recorro à etimologia da palavra. Método é derivado do grego *methodos*, formado por *meta*, “para”, e *hodos*, “caminho”. A palavra poderia ser traduzida em “caminho para”.

A preocupação com a utilização de um método para produzir conhecimento é antiga. Para comprovar que tal preocupação existe há séculos, trago o pensamento de Descartes (apud LAVILLE, 1999, p. 37):

O método são regras precisas e fáceis, a partir da observação exata das quais se terá certeza de nunca tomar um erro por uma verdade, e, sem aí desperdiçar inutilmente as forças de sua mente, mas ampliando seu saber por meio de um contínuo progresso, chegar ao conhecimento verdadeiro de tudo do que se é capaz.

Apesar de me limitar a exemplificar o quão antiga é essa preocupação, não posso deixar de me referir à concepção de método que está implícita nessa citação. Sob minha ótica, esta concepção confere ao método eficácia e certeza exageradas, chegando a um reducionismo exacerbado atribuído ao método, com claras pretensões absolutistas. Embora se deva considerar que essa visão, de mais de três séculos, foi repensada e superada, justamente pelas limitações que trazia em sua maneira de abordar a realidade, é sabido que a influência da concepção positivista adquiriu proporções que atingem os pesquisadores até os dias atuais.

Para ser mais clara, observo que por mais que o avanço da discussão do método tenha se dado, por mais que a dicotomização da relação sujeito-objeto tenha se rompido, ou apenas flexibilizado entre os mais críticos, por mais que o sujeito tenha deixado de ser aquele que observa, para ser o que questiona, as ciências humanas ainda estão numa arena de luta pelo seu reconhecimento e legitimidade como ciência, principalmente por buscar novas formas de abordar a realidade.

¹¹ Complexidade é a articulação entre a unidade e a multiplicidade, ou seja, “há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si” (MORIN, 2002, p. 38).

Entender a realidade de forma mais ampla, levando em conta as diferentes manifestações que possam ocorrer a partir das construções subjetivas dos sujeitos sociais, não consiste em fuga ao objetivismo, mas em posicionamento aberto e crítico à existência da ação e intervenção dos sujeitos nos processos sociais dos quais fazem parte. Nessa ruptura com as formas limitadas e limitantes de se fazer pesquisa, Pais (2003, p. 31) alerta para os riscos de métodos muito bem definidos:

A necessidade de uma apertada vigilância epistemológica às teorias, métodos e conceitos que mais parecem moldes antecipadamente preparados a que um alfaiate desajeitado adapta laboriosamente um tecido que mal conhece – o tecido social –, fazendo com que esse tecido pareça aquilo que não é.

Portanto, dentro dessa inovadora visão de se fazer ciência, o **modo** de se fazer uma pesquisa é tão relevante quanto os resultados a que se pode chegar. Podemos entender esse processo na mesma perspectiva de Guimarães Rosa (1979, p. 52): “o real não está na saída nem na chegada, ele se dispõe para a gente é no meio da travessia”.

Quando se trata de pesquisa em educação, é interessante observar na travessia que ela está constituindo o movimento que luta contra a hegemonia conservadora, que se opõe à construção de modelos críticos e emancipatórios de pesquisas, que enriqueceriam de forma significativa a formação docente. Tal movimento considera e identifica o trabalho docente como algo de complexidade inquestionável. Sendo assim, os cotidianos merecem ser pesquisados, na tentativa de acender os vaga-lumes que certamente podem iluminar a prática docente, que vive tão escondida por trás das insignificâncias e desimportâncias.

Construir um método que abarque, que reconheça e atribua a real valorização que merece a docência, os professores e todo o entorno que os cerca, é uma tomada de posição frente às concepções de pesquisa que tomam as peculiaridades como principais indicativos para delinear papéis sociais e significados a eles atribuídos. Também por esse motivo é importante que se faça uma discussão sobre método, antes de explicitar aquele que foi produzido e utilizado no desenvolvimento e na realização desta pesquisa.

Para Najmanovich (2003, p. 31), o método possui até um feitiço:

O feitiço do método reside nessa possibilidade de reescrever a história, depurar o passado, exorcizar a complexidade e inventar uma estrada onde haja somente uma pegada difusa ou uma rede de trilhas entrecruzadas. As coordenadas cartesianas – justamente – nos permitem situar dois pontos quaisquer no globo terrestre e uni-los com uma linha. Mas isso não implica de maneira alguma que seja possível chegar de um ao outro caminhando em linha reta.

Nesse sentido, utilizar esse alerta como ponto de partida é o que esta pesquisa pretende, buscando bem mais desexplicar do que demonstrar, revelar ao invés de comprovar, flunar¹² a seguir moldes.

Novos significados e novas compreensões é o que pretendo hospedar em minha teia de conhecimentos, e esta estratégia, forçosamente, me levará a olhar mais profundamente meu objeto de pesquisa, no intuito de conhecer as possíveis articulações que serão realizadas, a partir do que os novos significados me (in) formam. Olharei meu objeto de pesquisa ora como “camponesa”, que de tanto conhecer o lugar onde reside tem a possibilidade de enxergar além dos fatos, ora como “marinheira”, que justamente por vir de longe e manter-se um pouco distante do cotidiano possui a possibilidade inversa de observar fatos e seus significados de forma bem mais clara e transparente do que aquele que nunca se distanciou de sua ação, de seu lugar.

Assumindo com Boaventura Santos (1987, p.86), para quem “todo conhecimento é auto-conhecimento”, a pesquisa foi caminhando em direção a esse mergulho interno, ampliando o processo de auto-conhecimento de cada um que com ela se envolveu.

Ferraço (2002, p. 92) fez-me lembrar de que “todo conhecimento que criamos/inventamos revela, em parte, quem somos. As verdades que produzimos são fragmentos de nossas verdades/identidades”.

Na determinação de processos metodológicos que me conduzissem a produção de novos conhecimentos sobre a formação de professores, tendo como referencia o que apontou Ferraço, optei por determinar que o grupo com o qual trabalharia na pesquisa fosse denominado de Grupo Pesquisa-Formação, como denomina Josso (2004), quando se refere a um grupo em que a própria pessoa é, simultaneamente, objeto e sujeito da pesquisa-formação, produzindo conhecimento durante a investigação. Este instrumento será mais bem discutido no decorrer do trabalho.

Tanto as professoras integrantes do Grupo de Pesquisa-Formação, que alimentaram os dados da investigação, quanto eu, que os produzi, interpretei e sistematizei, em busca de novos significados ali expressos, passamos a nos conhecer e a nos compreender um pouco mais, pois fomos nos reencontrando em cada reflexão realizada.

E, como chegar, como caminhar, como realizar este feito, sem me perder em labirintos que me desviassem da cientificidade da pesquisa? Este era um de meus temores, apesar da crença e

¹² A arte do viajante *flaneur*, segundo Pais (2003), reside precisamente na combinação da descoberta com o gosto pela aventura.

descrença nos caminhos bem preparados e modelados que aparecem como armadilhas nas trilhas limpas da pesquisa.

Corroboro com Ferraço (2002, p. 103-104) quando afirma que “nossos objetos são tão somente criações subjetivas, necessidades e desejos pessoais (...). Em essência, somos parte do próprio tema estudado. Com tudo o que ele tem de bom e de ruim”. Talvez eu realmente devesse me perder, me desviar, sem a pretensão de chegada a algum lugar, principalmente, disposta a transgredir os moldes. Só assim o tecido que tenho nas mãos teria o caimento adequado à sua textura, procurando ele mesmo o melhor contorno que o revele.

Vale ressaltar que tal possibilidade não representa perda do rigor ou da intencionalidade na elaboração do trabalho científico, como revela Bordieu (1989, p. 26).

a pesquisa é uma coisa demasiado séria e demasiado difícil para se poder tomar a liberdade de se confundir a rigidez, que é o contrário da inteligência e da invenção, com rigor, e se ficar privado deste ou daquele recurso entre os vários que podem ser oferecidos pelo conjunto das tradições intelectuais da disciplina – e das disciplinas vizinhas: etnologia, economia, história.

Isso significa que não há como deixar de lado fragmentos, pré-coisas, informações pouco importantes do ponto de vista científico e a capacidade inventiva e criativa do pesquisador, em nome da rigorosidade que qualquer método tenha pretensão de seguir, pois o diálogo estabelecido entre o pesquisador e os dados constitui chão e teto da pesquisa, bem como todo o entremeio entre os dois. Na busca por tal lugar, encontrei a narrativa como uma das possíveis saídas desse labirinto. Segundo Alves e Gonçalves (2001, p. 92):

Parece certo que, só recentemente, o termo narrativa não nos transporta apenas para o mundo da literatura e da criação literária. Actualmente é já um dado adquirido que a narrativa se constitui como uma metáfora e o instrumento de um novo paradigma de entendimento, de observação e de compreensão psicológica e educativa.

Portanto, a narrativa, nesta pesquisa, constitui-se em um método de investigação, através dos quais os relatos são submetidos à interpretação e não à explicação, pois não se pode explicar um relato, tudo que se pode fazer é dar-lhe interpretações variadas.

Além dessa idéia expressa sobre a narrativa, o seu uso se deve ao fato de, segundo Benjamin (1987, p. 214), “o grande narrador tem sempre suas raízes no povo, principalmente nas camadas artesanais”. E como tomei emprestado dele a metáfora do Camponês e do Marinheiro, que são duas figuras do povo, creio que a narrativa será a forma de melhor compor esta investigação.

Além de tudo isso, minha escrita não poderia ser em outro gênero, pois acredito que este tem o poder de valorizar e evidenciar a experiência, seja da vida ou mais especificamente, profissional, dando um sentido realmente artesanal ao que está sendo narrado, permitindo que se vejam as marcas da tessitura e que os fios prendam a atenção do ouvinte / leitor.

Portanto, com esta pesquisa pretendo levar em conta e narrar à autoria, meu ponto de vista como autora e dos pesquisados, já que reconheço, como Bruner (2001, p. 120) que “as histórias são o produto de narradores, e os narradores têm pontos de vista, mesmo se um narrador alegar ser uma ‘testemunha dos eventos’”.

Apesar de toda a argumentação em torno da narrativa, que a admite como um recurso metodológico de uma nova forma de pensar e fazer ciência é sabido que por ela ter ficado tanto tempo, segundo Alves e Gonçalves (2001, p. 92), “confinada apenas àquilo sobre o qual se poderia proclamar um veredicto de verdadeiro ou falso”, meu propósito é valorizar esse instrumento como um método construído na comunicação com outros e, por isto, revelador da complexidade da pesquisa.

3.1. Em busca de um conceito de pesquisa: descobrindo caminhos

A busca de um conceito de pesquisa deu-se antes, durante e depois da construção dos dados. Aliás, essa preocupação foi um dos motivos que me levaram a buscar o GEPEC como grupo de estudo e pesquisa, pois a primeira informação que tive sobre ele é de que se tratava de um grupo que questionava o fazer pesquisa e a metodologia que girava em torno desta discussão. Conheci a obra “Cartografias do Trabalho Docente” (GERALDI, FIORENTINI e PEREIRA, 1998) e me convenci da opção feita e de que aquele era o espaço para discutir formação de professores.

Quando fui aceita como orientanda do professor Dr. Guilherme do Val Toledo Prado e passei a freqüentar o grupo, fui entendendo que ali se encontravam pessoas que atribuíam novos significados à prática de pesquisa e que acreditavam que o professor, a escola e a sala de aula mereciam outro modo de se produzir conhecimento, correndo o risco, inclusive, de não serem legitimados e representados, caso esse outro modo de olhar a formação de professor não se confirmasse.

Passei a compreender que em pesquisa se busca muito mais que a precisão do conhecimento, é a relação, a participação ativa e a compreensão que tanto pesquisador quanto pesquisado têm desse processo investigativo. Entendi que assumir nessa pesquisa essa postura com as professoras, era acreditar que elas se tornam sujeitos capazes e autônomos e que só poderiam ser consideradas, como sugere Assunção Freitas (2003, p. 29), como portadoras “de uma voz reveladora da capacidade de construir conhecimento sobre sua realidade que a torna co-participante do processo de pesquisa”.

A partir disso, minha preocupação com o trabalho investigativo a que me propus realizar, além de respaldar-se em perspectivas metodológicas que refletissem minhas convicções na relação pesquisadora/pesquisadas, voltou-se à concepção de pesquisa que pudesse refletir a compreensão de textos e contextos, de propósitos e despropósitos envolvidos na construção do conhecimento. Resgatando os vários referenciais metodológicos e buscando possibilidades e significados diante do tema da pesquisa, pude reconhecer aspectos significativos de meu trabalho em várias perspectivas.

Na pesquisa-ação, compreendida por Thiollent (2003) como ação/participação e possibilidade de produção de conhecimentos e experiências que contribuem para a discussão ou avanço do debate das questões abordadas, recupero a importância da informação que foi gerada e divulgada para o grupo envolvido, passando a ser estruturada em conhecimentos.

Elliot (1998), um dos responsáveis pelo desenvolvimento do conceito de pesquisa-ação e sua divulgação na educação, ajudou-me a compreender esse processo investigativo. De acordo com sua concepção, a tarefa do pesquisador acadêmico é a de estabelecer uma forma de pesquisa colaborativa, transformadora da prática curricular e que, no processo, favoreça uma forma particular de desenvolvimento do professor, sobretudo, o desenvolvimento de capacidades para transformar reflexivamente e discursivamente sua própria prática.

Pensar meu trabalho com o Grupo de Pesquisa-Formação, nessa perspectiva, fez-me crer que realizei a tarefa atribuída pelo autor ao pesquisador acadêmico, pois além de provocar a discussão sobre a temática da formação continuada, as discussões realizadas com o grupo de professoras possibilitaram o desenvolvimento da capacidade reflexiva das mesmas, pois originou tanto um movimento individual de exercitar suas argumentações acerca de suas idéias, tanto quanto um movimento grupal no sentido de produzirem e darem forma ao conhecimento que muitas vezes nem sabiam que possuíam.

Ainda em busca de aproximações, identifico em meu trabalho outros aspectos apontados por Elliot (1998) para caracterizar a pesquisa:

- é uma atividade empreendida por um grupo com o objetivo de modificar suas circunstâncias a partir de valores humanos partilhados;
- não é um processo solitário de auto-avaliação; e
- é uma prática reflexiva de ênfase social em que se investiga o processo de se investigar sobre ela

Concluindo, posso afirmar que a pesquisa-ação em educação, referenciada por Elliot (1998), é o estudo de uma situação social e educativa para tratar de melhorar a qualidade da ação pedagógica que nela intervém. A validade das teorias e hipóteses que geram não depende de provas científicas de verdade, mas de sua utilidade para ajudar os professores a atuar de modo mais inteligente e acertado.

Consultando as referências para discussão da pesquisa do tipo etnográfico, reconheço com a leitura de André (2004) que a minha pesquisa atende algumas características dessa abordagem, como observação participante, entrevistas intensivas e análise de documentos (memoriais e documentos do programa Parâmetros em Ação). Segundo a autora, esse tipo de pesquisa enfatiza o processo, preocupando-se com o significado que as pessoas atribuem a si mesmas, às suas experiências e ao mundo que as cerca. Como pesquisadora, fui instrumento de coleta e de análise dos dados, afetando a situação estudada e sendo afetada por ela.

Esteban (2003), quando discorre sobre a pesquisa no cotidiano, argumentando que o objetivo desse tipo de pesquisa é aprofundar a compreensão da realidade em sua complexidade, valorizando a potência do secundário, do fragmento e do episódico, remete-me às minhas opções no percurso de trabalho, quando me debrucei sobre os fragmentos das histórias, encontros e desencontros do grupo de professoras.

Depois de percorrer os conceitos e processos comuns aos vários tipos de pesquisas, bastante utilizados quando se trata de educação, assumo neste trabalho a perspectiva de pesquisa como pesquisa-formação, principalmente, no procedimento utilizado com o Grupo de Pesquisa-Formação, mais precisamente na escrita autobiográfica das professoras, proposta neste grupo, inspiradas no trabalho de histórias de vida desenvolvido por Josso.

Josso (2004), inicialmente, identifica o uso das histórias de vida em projetos de conhecimento que, geralmente, levam os profissionais a refletirem sobre sua prática, demarcando um território de reflexão que abrange a formação e retirando a narrativa do campo exclusivo da literatura, trazendo-a para a complexidade biográfica. Apresenta, também, as histórias de vida a serviço de lógicas de projetos, fazendo a ressalva de que nesses casos elas não abarcam a totalidade da vida do sujeito, mas são adaptadas às perspectivas definidas pelos projetos, ou seja, são tematizadas dentro de itinerários das mais variadas experiências, indo dos módulos de formação

continua até a avaliação de competências relativas a novos referenciais profissionais. A autora é, também, uma das responsáveis pela definição das histórias de vida como metodologia de pesquisa-formação, ou seja, a própria pessoa é, simultaneamente, objeto e sujeito da pesquisa-formação, produzindo conhecimento durante o trabalho autobiográfico, através da exploração da narrativa de suas experiências e de seus processos formativos. Os participantes aprendentes comentam o desenvolvimento e as modalidades do trabalho biográfico, construindo suas capacidades de escuta e de partilha, atentos às considerações sobre formação tecidas ao longo do trabalho.

A maior dificuldade nesse dispositivo de pesquisa-formação está justamente nesta articulação. Afirma Josso (2004, p. 215):

a pesquisa só avança se houver, por parte de cada um, interesse por aprendizagens e formulações de conhecimento. A formação tem lugar quando a pesquisa enriquece o olhar de descobertas sobre si mesmo, de novas perspectivas, de tomadas de consciência sobre temáticas criadoras ou de dialéticas ativas ou/e quando a pesquisa permite uma ou várias aprendizagens conscientemente aprofundadas.

Apesar de ser conhecedora da existência de várias questões a serem respondidas por essa abordagem pesquisa-formação, admitidas pela própria autora, enquanto inovadora modalidade de pesquisa, é dela que mais me aproximo em meio dos achadouros que me pus a encontrar.

Segundo Nóvoa¹³, a autora faz parte do movimento de “autores e de teorias que foram inscrevendo as preocupações autobiográficas no trabalho científico e que contribuiu para inscrever a problemática do sujeito no centro das preocupações sobre o conhecimento e a formação.” Admitindo, ainda, a pesquisa como prática de errância, produção e até de ignorância (ESTEBAN, 2003), retomo novamente a metáfora da camponesa e da marinheira para explicitar os papéis de pesquisadora e professora vivenciados por mim durante o desenrolar desta pesquisa.

É preciso registrar que ora me sentia completamente integrada à causa das professoras e, nesses momentos, sentia-me como a camponesa, pertencente àquele lugar, sem nunca ter saído dali, e familiarizava-me com todas as vivências, todas as dificuldades e avanços pelos quais passavam as professoras, não só pelo fato de conhecê-las, de ter trabalhado com a rede que elas pertencem, por ter coordenado o Parâmetros em Ação no estado, mas por causa da familiaridade que tenho com os problemas que atravessam a profissão docente.

¹³ O autor escreve sobre Josso no prefácio que faz de sua obra: Experiências de vida e formação (2004).

Ora me sentia como a marinheira, que um dia pertenceu a um lugar (professora), mas que no momento estava em um outro espaço que nunca havia ocupado antes (pesquisadora). Ao me distanciar conseguia capturar o que estava sendo produzido e ao me aproximar deixava escapar esta produção, em um novo movimento, cheio de intensas emoções que acrescentavam um sentido poderoso à experiência, sem muitas garantias de imediata compreensão, porém repletos de significados.

Aos poucos fui percebendo que a possibilidade de uma intersecção entre esses dois papéis gerava um novo território e, ao mesmo tempo me sentia e era percebida pelas professoras do grupo numa inconstância, num vai e vem, em que o “zoom” da imagem nos trazia para perto e, em outros, nos levava para longe dos olhos de quem nos percebia.

O território a que me refiro é o espaço íntimo que fomos construindo - o grupo de professoras e eu, cada uma delas e eu, eu e o grupo, eu e cada uma delas e que acabou por ficar habitado de significados, como se fossem “objetos biográficos” ¹⁴, que nos dão à sensação de continuidade e que se impregnam de nós.

Retornei à pergunta inicial, que me fez sair em busca de um conceito que melhor se aproximasse de meu trabalho, e me deparei com a constatação de que a pesquisa, muito mais que desvelar conceitos, tem como trama central ir revelando os fios que me ligaram a idéias, autores, poetas, pessoas, expectativas, representações, metáforas, que atravessaram minha escrita na busca do significado do conceito de pesquisar- formar sobre formação de professores.

3.2. Como tudo começou: o programa Parâmetros em Ação suscitando o objeto de pesquisa.

Dentre as atividades desenvolvidas ao longo de minha carreira profissional, a participação no programa Parâmetros em Ação possibilitou-me desenvolver reflexões teórico-metodológicas importantes à minha formação intelectual-profissional. Foi no bojo dessa trajetória que fiz escolhas que suscitaram meu objeto de pesquisa, tanto no mestrado quanto no doutorado. Por isso, considero importante, mesmo que resumidamente, falar do programa.

A origem deste programa, segundo explicação da SEF, se deu pelo fato de:

Durante o período compreendido entre 1995 e 1998, a Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação, visando a uma educação de qualidade, que pudesse assegurar que cada criança ou jovem brasileiro, mesmo em locais com pouca infraestrutura e condições sócio econômicas desfavoráveis, pudesse ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessário para o exercício da cidadania, elaborou uma referência curricular para todo o país que ao mesmo tempo em que busca fortalecer a unidade nacional e a responsabilidade do governo federal com a educação, assegura também o respeito à diversidade, que é a marca cultural do país, mediante a possibilidade de adaptações que integrem as diferentes dimensões da prática educacional. (1999, p. 7)

O documento foi consolidado e encaminhado ao Conselho Nacional de Educação, que se pronunciou favoravelmente, recomendando-o como uma referência curricular.

Os Parâmetros, segundo a SEF, são:

referências curriculares que caracterizam-se pela flexibilidade, permitindo um diálogo com as escolas, no que se refere à elaboração do currículo e do seu projeto pedagógico; com as Secretarias de Educação Municipais e Estaduais, subsidiando a adaptação e a elaboração dos seus respectivos currículos e com o próprio Ministério da Educação, no tocante à definição e ao direcionamento das suas ações políticas tais como: projetos ligados à formação inicial e continuada de professores (1997, p. 13).

Durante o processo de discussão dessas referencias curriculares e, também, por meio dos pareceres técnicos enviados à SEF, constatou-se que muitas seriam as dificuldades para a implementação dos referidos documentos, considerando o precário nível de formação dos professores em exercício e o elevado número de professores leigos, principalmente nas regiões Norte e Nordeste do país.

A partir deste diagnóstico e das constantes solicitações que a SEF vinha recebendo para prestar cooperação técnica a estados e municípios, no que se refere à apresentação, discussão e implementação dos Parâmetros, e considerando a impossibilidade de atender ao universo da demanda e os diferentes níveis de responsabilidade e de atuação, a SEF, estrategicamente, elaborou e disponibilizou a quem se interessasse os módulos que compõem os Parâmetros em Ação, bem como a assessoria técnica para capacitar diretores, professores, orientadores educacionais, equipes técnicas das Secretarias, especialistas em educação, coordenadores pedagógicos ou de área e supervisores para implementar os Parâmetros Curriculares Nacionais.

¹⁴ Chamados assim por Violette Morin (apud BOSI, 2003), que os definem como aqueles que envelhecem com o possuidor e se incorporam à sua vida (...).Cada um desses objetos representa uma experiência vivida, uma aventura afetiva do morador.

O programa *Parâmetros em Ação* compõem-se de módulos específicos para Alfabetização, para as séries iniciais (1^a a 4^a) e finais (5^a a 8^a) do ensino fundamental, para a Educação Infantil e para a Educação de Jovens e Adultos. Cada módulo contém as atividades que devem ser desenvolvidas pelos professores. Essas atividades compreendem desde a discussão e a resolução de situações problemas até relato de suas próprias vivências e experiências na sala de aula, situações imaginárias, de forma a propiciar um envolvimento com as diferentes concepções teóricas e didáticas delas decorrentes, que remetesse, sempre que necessário, para a leitura dirigida dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Para o desenvolvimento das atividades programadas nos Parâmetros em ação, tanto no volume de 1^a a 4^a séries quanto no de 5^a a 8^a séries, estão previstas 160 horas, bem como o tempo destinado à operacionalização de cada módulo, que poderá ser ampliado ou reduzido de acordo com as peculiaridades locais. Ainda na estrutura interna de cada módulo são definidas as metas que se pretende atingir ao seu término, as capacidades que se esperam que os professores em formação desenvolvam em função das atividades realizadas e que servirão de critérios de avaliação para o coordenador do grupo, os conteúdos dos módulos em termos de conceitos, procedimentos e atitudes abordados. São relacionados também os materiais necessários, os complementares, as atividades propostas e os anexos.

Ainda segundo o documento oficial do MEC, que trata da caracterização do referido programa, o objetivo principal com a criação do mesmo era:

suscitar nos professores o desejo de aprender e orientar para a possibilidade que, em grupos de estudo, os professores realizem atividades que permitam esse desenvolvimento profissional. Durante o desenvolvimento das atividades do Programa os professores são solicitados a constantes leituras. (1999, p. 15)

Alguns dos principais objetivos do Programa, segundo a SEF/MEC, eram:

Fortalecer as equipes técnicas das Secretarias de Educação e das escolas, contribuindo para que desenvolvessem um trabalho de formação continuada de professores;
Difundir um modelo de formação de educadores pautado pelo princípio do desenvolvimento de competências profissionais e apoiado na discussão da prática pedagógica, na aprendizagem em parceria e no trabalho coletivo;
Incentivar ou "fazer surgir" grupos de estudo ou equipes de formação continuada locais.

Uma das características ditas diferenciais deste programa, segundo a SEF/MEC era:

atender demandas e trabalhar por adesão voluntária, ou seja, só as secretarias que solicitassem o programa, voluntariamente, é que o teriam, desde que atendessem

as exigências estabelecidas pela SEF, no sentido de garantir a continuidade do mesmo.

Dessa forma, tentava-se criar uma relação amistosa e cooperativa entre as diferentes instâncias de gestão do poder público. Esse princípio tinha como objetivo mostrar que o Programa se colocava como opção e não como imposição, esperando que as secretarias percebessem se tratar de uma proposta organizada e inovadora. A SEF-MEC atendeu as solicitações das secretarias municipais e estaduais de educação, universidades e escolas de aplicação, através de uma agenda de ação, com o propósito de:

articular-se à estrutura das secretarias de educação de modo a valorizar o trabalho dos quadros próprios das redes de ensino locais e impulsionar a sua formação. A estrutura do Programa, criada para favorecer essa articulação é que garantia essa possibilidade. Na verdade havia "duas estruturas" que se interrelacionam: uma no âmbito do MEC e outra no âmbito das Secretarias. (1999, p. 13)

A articulação dessas duas estruturas foi realizada através das ações da Rede Nacional de Formadores¹⁵. Esta Rede tinha como objetivo criar uma estrutura de comunicação e difusão de concepções, estratégias e conteúdos para a formação do professor a partir da participação de lideranças técnico-pedagógicas de diversas regiões do Brasil e localizadas em diferentes espaços institucionais.

A Rede Nacional de Formadores tinha cinco grandes objetivos:

1. Impulsionar a cultura e a prática efetiva de desenvolvimento profissional, pautado num caráter predominantemente pedagógico, indicando fontes que ajudem as pessoas a caminharem, formulando problemas e tendo como princípio geral o desenvolvimento das competências de forma permanente no interior dos sistemas públicos de ensino, assessorando o desenvolvimento do programa "*Parâmetros em Ação*",
2. Subsidiar, com materiais impressos, videográficos e com assessorias mensais, as equipes técnicas das Secretarias de Educação para o desenvolvimento de projetos curriculares, tendo em vista a formação dos professores;
3. Articular os diferentes programas como Avaliação do Livro Didático, FUNDEF, Sistema de Avaliação, Pró-formação, Escola Ativa, etc, em torno de metas educacionais prioritárias;
4. Identificar e fortalecer grupos de referência e lideranças dentro e fora das secretarias, que pudessem dar apoio local às ações de formação; e.
5. Incrementar e possibilitar o intercâmbio entre diferentes experiências de formação em diferentes realidades do país.

¹⁵ A Rede Nacional de Formadores caracterizava-se por ser uma equipe de profissionais responsáveis pelo acompanhamento e implementação dos programas de formação *Parâmetros em Ação* e Programa de Formação de Professores Alfabetizadores.

Esses intercâmbios aconteceram ora promovidos pela SEF/MEC, em Brasília ou nas próprias regiões do país, ora promovidos pelas secretarias públicas que acreditavam que tais trocas eram um meio fecundo e enriquecedor de aprendizagem e que tinham recursos financeiros para tanto.

No estado de Mato Grosso do Sul, um destes intercâmbios, o I Encontro Estadual de Formação de Professores, realizado em Bonito, MS, agosto de 2002, resultou na elaboração de um livro a partir dos textos e palestras produzidas no evento, intitulado: “É no coletivo que se constroem competências.” (2002).

No município de São Gabriel do Oeste, o intercâmbio gerou um encontro anual de educadores que continua a ser realizado até hoje (2006). Nesse encontro procura-se trazer elementos de referência sobre a formação de professores.

Após três anos de desenvolvimento do referido Programa, o impacto mais significativo que se pode ressaltar foi o nascimento da necessidade e da busca de conhecimento, tanto por parte dos coordenadores locais do mesmo como dos formadores da Rede Nacional de Formadores de MS, o que foi caracterizado como um avanço na competência de gerir sua própria formação.

O conceito de gerir a própria formação, geralmente, remete-nos à idéia de autonomia, porém tal conceito teve no Programa um caráter limitado, pois a autonomia do professor resumiu-se somente na conquista e na intervenção do espaço da sala de aula.

Na tentativa de ir além desse espaço, alguns conteúdos previstos nos módulos contribuíram para que os coordenadores¹⁶ participantes do programa tivessem uma visão de administração, planejamento e organização, fatores preponderantes para o desenvolvimento de qualquer programa de formação continuada presente nas secretarias.

Outro ponto que merece destaque foi à substituição de atitudes competitivas, tão comuns entre os municípios do interior, por atitudes de colaboração, visando ao bom funcionamento do Pólo¹⁷ e não só deste ou daquele município. Este fato reforça a idéia de que a formação continuada pressupõe um trabalho de equipe.

Já disse anteriormente que a temática desta pesquisa, formação continuada de professores teve início ainda no programa de mestrado em 1999. Naquela ocasião, meu interesse recaía

¹⁶ Para o desenvolvimento e acompanhamento do programa nos municípios que aderiram a ele, foi criada a figura do coordenador, função que foi desempenhada, ora por professores, ora por coordenadores pedagógicos locais.

¹⁷ A organização proposta pelo Ministério da Educação para que os municípios fossem aglutinados, favorecendo as trocas, desenvolvimento e o acompanhamento do programa.

principalmente na opinião dos coordenadores, que exerciam a função de formadores dos professores no programa *Parâmetros em Ação*, sobre as competências que o referido programa pretendia desenvolver em seus participantes.

Essa preocupação continuou durante o desenvolvimento do programa, pode ser facilmente percebida num trecho do relatório que elaborei, ainda como coordenadora da Rede MS de formadores:

as competências e as estratégias, a cada dia mais claras pelos membros da Rede MS de formadores, têm se tornado o norte e o grande objetivo de nossa ação, provocando o desejo de criarmos instrumentos de investigação que esclareçam e confirmem ou não nossas impressões e análises a respeito do desenvolvimento do programa e da formação continuada. (out. 2001)

Desse período em diante, a preocupação com a formação de professores passou a ser bem maior do que aquela que o programa *Parâmetros em Ação* despertou em mim, pois passei a olhar essa temática como uma das maiores possibilidades de constituição profissional dos educadores, portanto, uma significativa fonte de investigação para se chegar às principais necessidades dos educadores, sua identidade profissional, suas práticas e saberes a serviço do ensino de qualidade. Sem sucumbir à preguiça e movida pela curiosidade, levo em conta as palavras de Benjamin (1987), que vieram ao encontro do meu doutorado.

Quem pergunta pelo futuro a benzedeadas abre mão, sem o saber, de um conhecimento interior do que está por vir, que é mil vezes mais preciso do que tudo o que lhe é dado ouvir lá. Guia-o mais a preguiça que a curiosidade, e nada é menos semelhante ao devotado embotamento com que ele presencia o desvendamento de seu destino que o golpe de mão perigoso, ágil, com que o corajoso põe o futuro. (p. 63.)

O projeto de pesquisa apresentado ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC), da Faculdade de Educação da UNICAMP, em 2003, foi consequência desse interesse pelas questões da formação continuada de professores.

3.3 A pesquisa no doutorado: uma opção – um desejo

A proposta inicial apresentada foi a de retornar a um dos municípios participantes do programa Parâmetros em Ação, desenvolver encontros com os professores participantes do programa, denominado Grupo de Pesquisa-Formação, com o propósito de **compreender os movimentos gerados a partir da implementação de um programa de formação continuada, considerando os olhares dos diferentes profissionais envolvidos e, de modo específico, a narrativa sobre o percurso e processos formativos de professores e formadores da educação Básica.**

Para obter a resposta dessa questão e outras tantas que foram surgindo durante o processo vivido na investigação, elegi o município de São Gabriel do Oeste como espaço de pesquisa e convidei os professores da educação básica, que haviam participado dos grupos de formação propostos pelo programa Parâmetros em Ação, para comporem o grupo de pesquisa.

A escolha pelo município de São Gabriel do Oeste deu-se pelas seguintes razões:

- Esse município incorporou a estrutura de pólo proposta pelo programa, indo além do que era proposto oficialmente, convidando além dos municípios vizinhos, outras redes para participarem da formação continuada que ali estava se desenvolvendo.
- Durante o desenvolvimento do programa, os funcionários administrativos da rede municipal solicitaram que fossem desenvolvidas ações de formação continuada dirigidas a eles, o que até então não existia. Essa solicitação foi atendida pela equipe da secretaria.
- Depois do término do programa, essas reuniões entre os municípios, que eram mensais, transformaram-se em marco no calendário de São Gabriel, atraindo parcerias com universidades e reunindo nesse evento anual mais de 800 participantes.
- Apostei que professores pertencentes a uma rede municipal que apresentou este grau de compromisso e de autonomia diante de uma proposta formativa poderiam contribuir, também, na realização de análises críticas, investigativas e responsáveis dos processos formativos docentes, indicando e sugerindo novas formas de se olhar esta temática.

A escolha pelo trabalho com Grupo de Pesquisa-Formação como elemento central desta investigação deveu-se ao fato de o mesmo propiciar uma exposição mais ampla de idéias e também por esclarecer melhor as lógicas que conduzem as discussões partilhadas no grupo.

A periodicidade dos encontros do grupo era mensal, com duas horas de duração, durante o período de março a novembro de 2004. O grupo foi composto por 08 professoras que aceitaram o convite, sendo: três professoras, que atuavam na 1ª série, duas que atuavam na 4ª série e três que atuavam na 2ª e 3ª séries, respectivamente, uma coordenadora e uma secretária de educação.

3.4. Os sujeitos e os materiais produzidos na pesquisa

O grupo foi formado, na maioria, por pessoas que nasceram na região sul do Brasil, mais precisamente nos estados do Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina, pois São Gabriel é um município que conta com uma grande parte da população vinda desses estados e sofre grande influência de suas culturas.

Apesar de o convite ter sido feito apenas aos professores que atuavam na educação básica da rede municipal, também, estiveram presentes professores da rede estadual, já que a formação continuada proposta pelo programa Parâmetros em Ação, naquele município, estendeu-se a todas as redes de ensino.

A faixa de idade das professoras variava entre 25 e 49 anos de idade, e maioria delas exercia a função de professora durante aproximadamente 10 anos, sem exercer outra atividade remunerada.

Embora São Gabriel esteja no interior do estado, sugerindo dificuldades para a aquisição de um alto nível de escolaridade, as professoras, em sua maioria, possuíam pós-graduação, apenas uma possuía ensino médio.

Todas as professoras do Grupo de Pesquisa-Formação já haviam participado ou estavam participando de programas de formação continuada, e, nesse caso, do Parâmetros em Ação e do PROFA¹⁸, programas oficiais do MEC, os mais citados. Da formação em serviço desenvolvida pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação participaram 50% das professoras do Grupo de Pesquisa-Formação.

As informações iniciais a respeito das professoras possibilitou-me conhecê-las um pouco mais, objetivei identificar melhor a vida profissional de cada uma delas, as formações realizadas, o tempo de serviço de cada uma, as graduações cursadas; essas informações resultaram das respostas que elas deram a um questionário, elaborado e aplicado por mim, já no segundo encontro com o Grupo de Pesquisa-Formação.

¹⁸ O programa de professores alfabetizadores, foi concebido pelo Ministério da Educação, por uma equipe de professores de escolas públicas, com metodologia dialógica e carga horária distribuída em 45 reuniões semanais, planejadas, com apoio de 30 vídeos onde são discutidas as situações de sala de aula, contando também com material impresso. Foi implementado no período de 2001-2002.

As questões que orientaram esta pesquisa, depois da grande indagação inicial foram:

1. O que os professores dizem de suas práticas formativas que tenham sido influenciadas pelas formações continuadas por eles realizadas?
2. Em que os programas oficiais de formação continuada do MEC - especialmente o Parâmetros em Ação – influenciaram o pensamento e a prática de formadores e professores que deles participaram?
3. Há relação entre as necessidades formativas apontadas pelos professores e a oferta de programas de formação continuada como o Parâmetros em Ação?
4. Quais os aspectos a serem considerados, modificados, ampliados em futuras iniciativas de formação de professores?

Processualmente, destaco que, concomitantemente aos encontros, realizados entre março e dezembro de 2004, gravados, transcritos e registrados por mim, solicitei às professoras que escrevessem seus memoriais de formação, para evidenciar mais dados a respeito de seus processos formativos. Essa proposta da escrita de seus memoriais justificou-se pelo fato de se constituir na oportunidade de as professoras, individualmente e no coletivo, refletirem acerca das trajetórias que percorreram, permitindo, assim, uma visão de todo o processo de formação dessas profissionais, desde as expectativas que seus nascimentos trouxeram aos pais e familiares até a opção pela profissão do magistério.

As professoras não se intimidaram diante da investigação, lançaram-se na proposta de escrita de seus memoriais¹⁹, cujas indagações iniciais foram: “o que aconteceu para que eu tivesse hoje as idéias que tenho? O que, na minha história, foi formador para mim? O que me constitui como professora?”.

Importante destacar que, quando sugeri essa narrativa como uma das propostas de trabalho para o Grupo de Pesquisa-Formação, meu objetivo era promover a reflexão e a discussão sobre formação docente de forma menos diretiva possível, sem induzir o aparecimento de qualquer conteúdo, em especial. O objetivo era, ainda, permitir o conhecimento sobre **o que** as professoras pensam a respeito de sua formação e principalmente **como** pensam e **por que** pensam. O que eu não poderia imaginar é que as professoras iriam mergulhar, profundamente, nas escritas e nas memórias, revirando seus “quintais” em busca de tanta riqueza, resultando revelações muito significativas à minha pesquisa.

¹⁹ A escrita de memoriais, que narram as histórias de vida e que nos levam a compreender nossa própria história, como um instrumento de formação profissional, vêm se constituindo num gênero textual, já discutidos por autores como Nóvoa (1992), Sá-Chaves (1997), Larrosa (2000), Josso (2004) e Prado e Soligo (2005).

Julgo que pude garimpar, nas falas e nos memoriais produzidos pelas professoras, a preciosidade de seus pensamentos, de suas crenças, de suas idéias, que revelaram nuances carregadas de significados coincidentes para a construção da história dos professores. O trabalho de garimpagem foi à atividade a que me dediquei para as análises e finalizações da pesquisa.

Importante registrar que no intuito de valorizar a escrita dos memoriais produzidos pelas professoras, um livro foi publicado, com o financiamento da Secretaria Municipal de Educação de São Gabriel. Esse livro tem como título: “Memórias: Professores partilhando suas histórias” (NOGUEIRA, 2004).

Os memoriais foram produzidos de forma individual, já que as professoras realizaram suas escritas fora do Grupo de Pesquisa-Formação, muitas vezes em casa ou mesmo no trabalho. Foi curioso perceber que elas levantaram alguns aspectos fundamentais da formação bastante coincidentes. Com esses dados foi possível organizar agrupamentos com os traços comuns entre as narrativas, os percursos das professoras e as situações que escolheram registrar nos memoriais. Estes agrupamentos serão apresentados e interpretados quando da análise dos dados dessa pesquisa.

Os registros dos nove encontros do grupo, baseados na transcrição de doze fitas de áudio, e nas notas de campos produzidos após os encontros e nos memoriais produzidos, constituíram a principal fonte dessa pesquisa. Os registros foram realizados, em sua grande maioria, através do discurso indireto, onde narrei descrevendo os fatos ocorridos e também fazendo análises do que pude depreender das discussões, ilustrada por fragmentos de algumas falas ocorridas no grupo e retomadas das fitas de áudio.

O registro dos três últimos encontros seguiu outro procedimento. Alertada pelo meu orientador de que deveria enfatizar falas literais das professoras, destacando aspectos importantes, passei a fazer a transcrição pura das fitas de áudio. A partir desse momento os registros foram feitos através do discurso direto, destacando as falas das professoras.

Considerando que os dados da pesquisa foram compostos por registros de encontros, memoriais de formação, questionários e relatórios escritos permito-me afirmar que optei pela abordagem qualitativa. André (2004) reafirma que o termo qualitativo ou quantitativo guarda relação com o tipo de dado considerado.

Assim sendo, os dados de natureza qualitativa auxiliam a compreensão dos sentidos atribuídos pelos sujeitos participantes da formação de professores, de tendências que foram se configurando no grupo e das conexões estabelecidas no mesmo, permitindo que houvesse níveis interpretativos mais aprofundados e teoricamente mais significativos.

No intuito de considerar, também, as vozes de outros profissionais envolvidos no processo formativo do município, promovi um encontro entre mim e as coordenadoras-formadoras, responsáveis pela formação continuada proposta no programa Parâmetros em Ação. Para esse encontro foram elaboradas 5 questões com o objetivo de conhecer a opinião dessas profissionais sobre o papel que vivenciaram e, ainda, vivenciam e as dificuldades e avanços percebidos na própria atuação e na atuação dos professores em formação.

Essa pesquisa foi realizada em duas dimensões que tiveram funções complementares: análise do referencial teórico e investigação de campo. A trajetória da pesquisa foi sendo desenhada e redesenhada à medida que aprofundava meus estudos e constatava a necessidade de recorrer a percursos metodológicos que pudessem evidenciar a amplitude e limites do meu objeto de estudo.

Objetivamente, cito os recursos metodológicos que fizeram parte dessa pesquisa, e que me permitiram realizar minhas análises:

- Relatórios escritos por mim (2000) sobre o desenvolvimento do programa Parâmetros em Ação, contendo, também, a sua implementação no município de São Gabriel do Oeste;
- Registro dos nove encontros realizados com as professoras do Grupo de Pesquisa-Formação de São Gabriel do Oeste, destacando as questões norteadoras que foram conduzindo o grupo;
- Memoriais escritos pelas dez professoras, que compunham o Grupo de Pesquisa-Formação, solicitados durante a realização dos encontros que ocorreram ao longo da pesquisa;
- Questionário de identificação das professoras, respondido durante a realização de um dos encontros realizados;
- Transcrição das 12 fitas de áudio gravadas durante as reuniões do Grupo de Pesquisa-Formação;
- Avaliações finais escritas acerca do desenvolvimento do grupo, realizadas pelas professoras participantes;
- Questionário aberto, aplicado durante uma reunião realizada por mim, com seis coordenadoras que, a partir do programa Parâmetros em Ação, passaram a ser formadoras dos professores.

Meu propósito foi fortalecer concepções acerca da formação continuada de professores e encontrar pontos de vista baseados em experiências reflexivas, carregadas de princípios e sentidos estabelecidos no diálogo com as professoras. Tinha uma preocupação em assegurar que tais “achados” não se constituíssem “modelos” ou “receitas” a serem usadas desconsiderando os

fundamentos constituintes das práticas formativas e as especificidades que tanto enriquecem as ações docentes.

Como construto pertencente a uma rede de vozes e discursos sobre a realidade, da qual objetivei dar maior visibilidade às articulações que a compuseram e nos espaços que enredaram, é que senti a necessidade de dar ao leitor esses elementos sobre os caminhos que percorri e os sentidos que produzi.

3.5 Palavras sobre o processo de produção e análise dos dados

A fim de dizer as palavras a respeito da pesquisa, explico o processo que vivenciei na análise dos dados, produzidos e aqueles que estão se produzindo ao longo da pesquisa. Para isso, creio ser necessário, mais que situar a teoria que eu pudesse ter usado para esta ação, apresentar de forma complexa e dialógica o modo como os dados foram produzidos, revelados, compreendidos e interpretados.

Antes, entretanto, é preciso esclarecer que meu compromisso foi com aquilo que de algum modo me tocava, me dizia algo, aguçava minha capacidade de reflexão, enfim, fazia sentido para mim, porque me constituía, porque os dados, produzidos a partir dos textos escritos (memoriais) e dos orais (relato das falas produzidas no Grupo de Pesquisa-Formação), parafraseando Bakhtin (1992), nasciam enquanto pensamento dos sujeitos da pesquisa e no meu pensamento. A partir desse suposto, manifestava-se minha vontade, minha presença, minha expressão ausente de neutralidade, porque durante todo o tempo estiveram inseparáveis de mim e de minha visão de mundo.

A análise de dados foi realizada e será apresentada nos próximos capítulos considerando o inventário de dados²⁰ construído por mim (anexo1) e que traz as seguintes identificações: Fitas de

²⁰ O inventário de dados corresponde a um levantamento e cadastro de todos o material utilizado como dados nesta pesquisa, contendo uma descrição detalhada de cada item. Cada um destes materiais recebeu uma sigla que adoto para referendá-los no corpo do texto a partir deste parágrafo.

Áudio (Fi), Fala das Professoras (Fp), Memoriais das Professoras (Mo), Questionário de Identificação das Professoras (Qp), Avaliações das Professoras (Av), Questionário Aberto com as Coordenadoras (Qc) e depoimento de formadoras da Rede de MS (Df). Desse modo, utilizei ao longo do texto as siglas sem mais explicações porque ficou indicado que o leitor que o desejasse consultaria o inventário no final do trabalho.

Minha narrativa, segundo a perspectiva benjaminiana (BENJAMIM, 1996), considerou a experiência que pode ser compartilhada e testemunhou os acontecimentos que puderam ser oferecidos aos meus interlocutores e leitores na expectativa de que construíssem laços e sentidos comuns. Ela, longe de poder ser representada pela sabedoria e autoridade, geralmente representadas na figura do ancião da comunidade, que carrega um modelo exemplar, pode ser admitida, contudo, como um convite para o contato com outros mundos e pessoas que vivem histórias semelhantes, histórias que nos são comuns.

Cada um dos nove encontros com o grupo das professoras e ao final de cada um deles refletia e interpretava os significados que as professoras atribuíam aos fatos vivenciados, aos sentimentos que foram percorrendo suas existências profissionais formativas. E para que o leitor tenha uma visibilidade dos eixos temáticos objeto de cada encontro, apresento-os num quadro. (anexo 2)

Utilizei-me dessas interpretações para escrever a síntese desses encontros, que realizo no início do capítulo das análises do material produzido tanto pelo Grupo de Pesquisa-Formação como pelo programa de formação continuada Parâmetros em Ação.

Li os memoriais na busca de considerar a complexidade presente na vida, nas escolhas e na formação docente de cada uma delas. Além disso, procurei estabelecer ligações possíveis entre os memoriais e levantar os elementos que eles apresentavam que me possibilitavam agrupá-los. Agrupei esses elementos orientada pelo critério que sugere “semelhanças de família” (Najmanovich, 2001), ou seja, não necessariamente os elementos agrupados possuem propriedades comuns a todos e mesmo as propriedades semelhantes podem não ser consensuais, ou seja, possuírem o mesmo significado para todos os sujeitos pesquisados.

Organizei as respostas dadas pelas coordenadoras-formadoras e procurei fazer uma leitura do que as respostas evidenciaram, numa tentativa de considerar todos os vestígios formativos presentes nos envolvidos com o processo formativo do município.

Recorri à fundamentação teórica para compreender melhor o que as professoras diziam de suas vidas profissionais, de suas práticas formativas, de suas certezas confirmadas ou não, dos movimentos que fomos vivenciando ao longo do desenvolvimento deste grupo de Pesquisa-

formação, formado exclusivamente para este fim. Considerei a teoria, também, para compreender melhor os conceitos, definições e experiências acerca da formação continuada de professores, com a finalidade de conhecer princípios, consequências e estratégias presentes nesse contexto.

As análises realizadas estão sustentadas, principalmente, nos escritos das professoras e coordenadoras, realizadas no decorrer dos encontros e também nos memoriais. Essas análises tiveram como referência as questões delimitadas para o desenvolvimento da pesquisa.

Assim pretendi no processo de explicação da trajetória metodológica encontrar meus próprios caminhos.

CAPÍTULO IV

PERCORRIDAS DE EXISTÊNCIAS:

O QUE PENSAM, FALAM, FAZEM E RESSIGNIFICAM AS PROFESSORAS DE SÃO GABRIEL DO OESTE.

*Esse é Bernardo. Bernardo da Mata. Apresento.
Ele faz encurtamento de águas.
Apanha um pouco de rio com as mãos e espreme nos vidros.
Até que as águas se ajoelhem
Do tamanho de uma lagarta nos vidros.
No falar com as águas rãs o exercitam.
Tentou encolher o horizonte
No olho de um inseto – e obteve!
Prende o silêncio com fivela.
Até os caranguejos querem ele para chão.
Viu as formigas carreando na estrada 2 pernas de ocaso
para dentro de um oco...E deixou.
Essas formigas pensavam em seu olho.
É homem percorrido de existências.
Estão favoráveis a ele os camaleões.
Espraiado na tarde –
Como a foz de um rio – Bernardo se inventa ...
Lugarejos cobertos de limo o imitam.
Passarinhos aveludam seus cantos quando o vêem.
Manoel de Barros*

Como o poeta que arrisca uma das muitas apresentações que faz de Bernardo – um de seus personagens favoritos, que se mistura com cheiros, cores, animais e árvores do Pantanal, que sabe nada de livros e tudo de florescer – eu também me arrisco a ir um pouco além de uma apresentação do grupo de professoras, narrando os movimentos que compuseram as nove reuniões deste trabalho investigativo.

Esta apresentação pretende mostrar ao leitor a voz das professoras, o cheiro de suas idéias, as cores de seus sonhos e os tesouros que trazem em suas falas, bem como os nomes dos perfumes, a tonalidade das cores e a intensidade das luzes dos tesouros de suas realidades.

A opção por trabalhar com o grupo de Pesquisa–formação, para pesquisar a temática, extrapola a visão de uma técnica utilizada; nele a processualidade, as questões foram se desdobrando em sujeitos, entre sujeitos, a partir dos sujeitos, e ganharam lugar de destaque. As professoras, ao mesmo tempo em que foram expondo seus conhecimentos sobre formação docente, foram conhecendo o que pensavam a esse respeito e a respeito de si mesmas, gerando novos conhecimentos naquela situação de grupo, engendradas pela força presente naqueles encontros.

Para que além das professoras, o leitor conheça um pouco do contexto onde tudo começou, inicio narrando minha convivência com elas. Inserida na discussão e cada vez mais convencida da relevância da formação continuada, surgiu o interesse em retornar a pelo menos um pólo, onde o programa *Parâmetros em Ação* foi desenvolvido, tendo como objetivo inicial compreender os movimentos e processos formativos vivenciados pelos professores e formadores da educação básica, com o propósito de conhecer os movimentos de legitimação dos professores nos processos formativos.

A cidade escolhida, como anunciei anteriormente, foi São Gabriel do Oeste, e juntamente com as professoras e coordenadoras desenvolvi o trabalho proposto para realização da pesquisa.

Resgatarei, portanto, os encontros realizados com o grupo de pesquisa–formação com o intuito de responder as questões anunciadas no 3º capítulo.

Vale destacar que não tive a preocupação de realizar os encontros apenas para responder as questões que me inquietavam, uma vez que, ao estabelecer um grupo de pesquisa–formação objetivava, também, além de coletar dados da pesquisa, criar momentos de formação, oportunizando às participantes momentos de reflexão, análise e até mesmo, transformação de suas praticas formativas.

Minha perspectiva com a pesquisa era viver momentos de formação.

Desse modo, destacarei dos encontros aspectos que me oportunizarão estabelecer vínculos entre minhas inquietações e o que pensam, falam, fazem e ressignificam as professoras de São Gabriel do Oeste.

4.1. Oxigenando, filosoficamente, as identidades docentes: Primeiro encontro

No primeiro encontro, privilegiei explicitar os aspectos importantes da pesquisa, destacando minha proposta, meus objetivos, descrição da organização do grupo, a explicitação dos critérios de escolha (evidenciados no 3º capítulo), duração e dinâmica dos encontros posteriores e a controversa posição de coordenadora do programa de formação continuada e a de pesquisadora/formadora vivida por mim e por todas as integrantes do grupo. Levei, ainda, um texto “Professor: cenas de uma identidade em construção” (Anexo 3) para o desencadeamento das discussões iniciais.

Neste primeiro encontro ficou evidente que as pessoas ainda me viam como assessora do MEC e coordenadora do programa Parâmetros em Ação, pois, assim que cheguei, peguei um táxi para que me levasse até a Secretaria Municipal de Educação – local onde seria nosso primeiro encontro – e fiquei sabendo que o motorista já havia saído para me apanhar na rodoviária, como costumavam fazer no período em que exerci a coordenação estadual do programa.

Outra constatação de que ligavam a minha presença ao programa, deu-se quando começaram a chegar os professores que naquele dia da semana participariam da formação continuada do grupo de educação infantil.

Finalmente, permaneceram as professoras que responderam ao convite para comporem o grupo de pesquisa-formação, sabedoras de que teríamos um encontro mensal de 2 horas, durante 9 meses; anunciei que teríamos quase um ano para discutirmos a temática, oferecendo tranquilidade às professoras, uma vez que não teriam que falar de uma única vez tudo que pensavam sobre o assunto e também porque, desta forma, trabalhamos a idéia de processo, de investigação e de conceito de pesquisa, até agora, defendido por mim.

A tentativa era de romper com a relação conflituosa entre pesquisadora e professora, tão bem ilustrada por Contreras (1999, p. 450), ao afirmar que: “Não são os professores perguntando-se “como somos nós””. Mas os acadêmicos tentando averiguar “como são eles”.

Decididamente, minha pretensão além de investigar era de criar um espaço onde as professoras pudessem discutir suas concepções, suas memórias, suas experiências, pois incomodava-me muito pensar que este movimento estivesse contribuindo simplesmente com uma pesquisa, sem que propiciasse diálogos e reflexões que pudessem gerar novos saberes para o grupo

das professoras, por isso a idéia de pesquisa-formação de Josso (2004) foi tão importante e rapidamente assumida por mim.

Na tentativa de explicitar minha posição como pesquisadora e realizar um “aquecimento” com o grupo, trouxe um artigo escrito por mim em conjunto com outras colegas do GEPEC, intitulado, “Professor: cenas de uma identidade em construção”. Nele afirmamos que

a identidade do professor pode ser pensada não como um dado adquirido, uma propriedade, um produto, mas como um processo, assumimos que essa dinâmica é um lugar de lutas e conflitos, um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão (Nóvoa, 2000). A maneira como cada um se sente e se diz professor, se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional é um processo que se refaz continuamente nos espaços escolares e fora deles, produzindo uma identidade flexível e sensível às continuidades, descontinuidades, mudanças, inovações, rupturas (2003, p. 2).

A reação das professoras ao texto foi muito positiva. Algumas disseram que nunca haviam tido contato com um texto que abordava o problema da identidade e da constituição profissional, destacando a docência e não a graduação. Outras foram motivadas a falar a partir do trecho do artigo que vinculava mudanças sociais a mudanças na/da profissão.

A crise de identidade profissional revelada pela professora que enfrenta dificuldades para lidar com seus alunos, talvez se justifique pelo fato de que temos assumido papéis e tarefas de forma cada vez mais intensa, determinados autoritariamente e estabelecidos longe de nosso espaço de atuação. O papel do professor como inovador ou reformador, função explícita em muitas das políticas públicas atuais, tem levado esse profissional a assumir isoladamente compromissos sociais e educacionais que deveriam envolver atuação conjunta, embora entenda-se que, inserido em um contexto e em um coletivo, é papel do professor propiciar situações de reflexão e aprendizagens que levem às mudanças necessárias, na sala de aula, na escola e na sociedade. (p. 6)

Concluíram que atualmente os professores têm que exercer vários papéis: o de pai, mãe, avó, psicólogo, entre outros, e que, quando o aluno chega à 5ª série, os professores- especialistas, ainda, lhes indagam quais foram seus professores anteriores, responsabilizando-os por qualquer dificuldade que os alunos venham a ter. Evidenciaram que os professores de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental desprestigiam os de 1ª a 4ª série, embora sejam eles os que estudam todas as inovações, as teorias do desenvolvimento, os processos de alfabetização e, ainda assim, são os mais criticados.

Minha impressão foi a de que há muito tempo aquelas professoras não discutiam textos mais filosóficos, menos utilitaristas e prescritivos, que costumam aguçar o lado crítico dos profissionais, levando-as a pensarem e refletirem sobre a profissão, sobre como são vistos pela sociedade, sobre o reflexo desses aspectos nos alunos, entre outros aspectos. Minha convicção fundamenta-se no fato de que a maioria dos textos, que o programa *Parâmetros em Ação* trouxe como sugestão aos professores, era de caráter prático, ou seja, com sugestões de atividades a serem desenvolvidas na sala de aula, com reflexões sobre seu fazer, mas todas voltadas para a sala de aula, na interação com o aluno, como se fosse proibido “pular os muros da escola”, numa visão mais panorâmica e menos inteira da própria realidade.

Uma das professoras destacou que no município houve mudança no exercício da profissão, que não basta mais saber só o conteúdo, que elas não são mais passivas, deixando para os próximos anos as mudanças que devem ser feitas ou, simplesmente, encaminhando para outros profissionais os problemas de seus alunos. Ressaltou, ainda, que quando um mesmo aluno apresenta problemas com uma professora numa determinada série, o outro professor da próxima série já sabe melhor como lidar com ele, em razão da integração que a formação continuada trouxe ao município.

Foi lembrado, também, que o maior avanço trazido pelo programa foi à definição do papel do coordenador pedagógico, fazendo uma analogia ao artigo lido. Em função da proposta do programa, o coordenador ficou com falta de ar no processo de mudança de seu papel, o que significa, “que mais intensamente do que ocorre em outras áreas profissionais, assumimos funções diferentes sem deixarmos de sermos professor. Essa multiplicidade de papéis, por vezes, provoca falta de Ar...” (p. 6). Este primeiro encontro trouxe elementos significativos as minhas inquietações.

Como vimos, uma das professoras indica que o processo de formação continuada é responsável pela integração de professores no município.

Tenho que concordar com ela, pois nesses momentos os professores têm a oportunidade de criar laços integrativos e vínculos sociais; sendo que Nóvoa (2002, p. 64) defende esta idéia quando afirma, “a formação continua deve contribuir para por de pé redes de relações e de solidariedade, que abram novos espaços de cooperação. A formação continua é um momento decisivo de afirmação das escolas e dos professores”, e eu acrescentaria que ele é decisivo, também, para as redes públicas.

Há que destacar, também, que a professora anuncia, ao falar sobre o papel do coordenador pedagógico, que o programa oficial “Parâmetros em Ação” teve relevância na definição de suas ações. Resgato, então, o que Cunha (2006) expressa na sua tese, quando conclui que a literatura recente (Garcia/1995, Torres/1994, Placco/1994) sobre coordenação pedagógica pretende situar a coordenadora como formadora, pressupondo relações mais democráticas com as professoras, mas

não deixa de valorizá-la como alguém que se distingue do professor e possui um conhecimento diferenciado.

Resgato, ainda, um dos principais objetivos do programa Parâmetros em Ação, no que diz respeito às funções da coordenação:

“Coordenar as reuniões de grupos, funcionando como orientadores de aprendizagem, buscando propiciar a integração dos participantes e indicando a organização de pequenos grupos ou o trabalho individualizado.” (p. 12).

“Incentivar os professores a analisarem a própria experiência, relacionando-a aos estudos que estão sendo feitos e a criarem outras alternativas de trabalho.” (p. 12).

Portanto, essa indicação, tanto da recente literatura, quanto do programa, foi bem aceita e referendada nesse grupo de professoras, permitindo-me afirmar que o programa de formação continuada, guardadas as suas limitações, contribuiu para a formação dos profissionais que exercem função de coordenação pedagógica nas escolas.

Na avaliação final, as professoras relataram a satisfação em ler o texto; algumas pensaram que a discussão se referia ao âmbito prático, outras que fosse mais relacionada à alfabetização, mas todas foram unânimes em dizer que o encontro oxigenou o grupo de professores.

Esse primeiro encontro mostrou-me fatos que me levaram a estabelecer uma relação com o modelo de formação descrito por Demailly (1992)– a forma universitária – que tem como característica a personalização, ou seja, a valorização do caráter pessoal do ensino ministrado centrado na figura do formador; outra interpretação é que alguns programas, por utilizarem-se de textos prescritivos, não contribuem com questionamentos mais filosóficos em relação ao papel do professor, sua profissão e o contexto social em que ela se desenvolve.

A ANFOPE (2000) foi uma das entidades que mais críticas fez a modelos de formação continuada. Trago aqui, na íntegra a crítica à Política de Formação Continuada em desenvolvimento à época (Parâmetros em Ação e Rede de Formadores):

Percebe-se uma visão tutorial e paternalista do trabalho com professores o que dificulta segundo a ANFOPE a construção da autonomia tanto da escola quanto do próprio trabalho do professor;
As formas e conteúdos das propostas de formação em curso correm o risco de aprimorar as deficiências e dificuldades da escola ao invés de transformá-las qualitativamente.

Outra possibilidade que este encontro me trouxe foi de constatar que o município, espaço da pesquisa, avançou muito em relação ao que foi proposto pelo programa Parâmetros em Ação. Seus professores revelaram-se pessoas mais críticas e com um poder de análise interessante a ponto de me mostrarem possibilidades formativas originais e alternativas.

4.2. A escrita de memoriais como instrumento de formação: Segundo encontro

Depois de termos discutido, no primeiro encontro, a identidade do professor, através do texto “Professor: cenas de uma identidade em construção”, a proposta feita ao grupo foi de que elas começassem a pensar **no que as constitui como professoras**, ou seja, em suas novelas de formação e, a partir disso, escreverem seus memoriais de formação. Entendendo este memorial como uma narrativa reflexiva, constituindo-se na forma de suas práticas docentes dialogarem com a formação e vice-versa, esta atividade implicou a observação de si mesmas. Segundo Josso (2004, p127) “a observação de si mesmo implica uma aprendizagem, a do exercício do distanciamento e da atenção consciente ao nosso movimento interior”.

A escrita dos memoriais foi apresentada como possibilidade primeira para a recolha dos dados. A idéia de início assustou as professoras.

Diante da proposta, as reações foram diversas: algumas não se sentiam capazes, outras sim, mas sem tempo para a escrita; outras ainda declararam que era tudo que elas gostariam de produzir – uma escrita reflexiva sobre suas praticas e sobre si mesmas.

Depois de esclarecer que trabalharíamos as dificuldades que fossem surgindo, que daríamos devolutivas e modelos de memoriais, as professoras foram abrindo sorrisos e mostrando-se mais abertas à proposta da escrita do memorial. Os sorrisos alargaram-se mais diante da noticia de que este material se transformaria num livro – pois eu já havia falado com a Secretaria de Educação sobre esta possibilidade e ela havia concordado animada – que seria lançado no Encontro Regional de pólo de São Gabriel, com prefácio e presença do professor Guilherme Prado, orientador desta pesquisa.

“Então viraremos celebridades”!.(Fi2, Fp2)

E a alegria foi contagiante, porque todas embarcaram na possibilidade de fazer-se ouvida pelo outro, de mostrar-se ao outro, depois de terem se revelado a si mesmas.

Passamos à leitura do memorial, que tem como título “Como me tornei professora”, escrito por Renata Cunha (anexo 4). Ela constrói sua novela de formação na primeira pessoa, recorrendo

aos autores que a constituíram como pessoa e como profissional, narrando sua trajetória dentro de uma família de intelectuais – o que é pouco usual entre os professores –, mostrando conhecimento de forma teórico - prática.

Findada a leitura, algumas professoras disseram que não teriam tantos autores para citar e nem uma família tão letrada para expor no memorial. Outras entenderam que essa era “a história da Renata”, e, que apesar de diferentes, elas também teriam lindas histórias para contar sobre sua formação. Timidamente, indagou uma das professoras:

“Posso colocar falas de meus alunos no lugar das citações de autores?” (Fi2, Fp2)

Aqui observo a necessidade de ilustrar de modo contextualizado seu memorial. As integrantes do grupo começam a imprimir suas marcas, suas cores no projeto de escrita do memorial, acreditando que, por mais diferentes que possam ser suas vivências e possibilidades, elas iriam compor uma diversidade rica e original, trazendo as “lendas” familiares, de seus heróis e das histórias que contamos a nós mesmos a respeito de nossas vidas.

A leitura do outro memorial “Narrando, decifro-me?” (anexo 5), de minha autoria, trouxe a possibilidade da narrativa na terceira pessoa, apesar dele ser bastante pessoal, mostrando um romantismo acentuado, embora tenha havido a preocupação de trazê-lo para a racionalidade.

O fato de tratar-se da trajetória de uma pessoa conhecida do grupo, que em alguns momentos narrava percursos que elas conheciam – como a coordenação do Parâmetros em Ação no Estado – fez com que algumas se sentissem fazendo parte do memorial e por isso mais próximas daquele modelo de escrita e também de mim, que passei a ser vista de uma forma mais íntima, criando assim a possibilidade de uma relação de cumplicidade entre nós.

Depois do desafio ser aceito e de elas prometerem que no próximo encontro trariam o material que conseguissem produzir, passamos para a resposta de um questionário intitulado: Quem são as professoras? (anexo 6) – que teve como objetivo conhecer um pouco mais das professoras, através de perguntas diretas e objetivas como tempo de profissão, idade, nível de escolaridade, programas de formação dos quais participaram, entre outras.

Estes dados não foram colhidos no primeiro encontro, propositalmente, já que considerei que o primeiro contato é que iria definir, efetivamente, os participantes do Grupo de Pesquisa-Formação; e foi o que aconteceu, o grupo, que teve 18 participantes no primeiro encontro, passou a contar com 10 fixos e freqüentes.

Este segundo encontro teve um foco mais direcionado para a proposta de escrita dos memoriais e a resposta ao questionário; conseqüentemente, foi clareando para as professoras a dinâmica funcionamento do grupo, já que elas nunca haviam participado de um grupo de pesquisa.

Esse encontro permitiu-me observar que a proposta de escrita dos memoriais havia mexido muito com elas de forma ambivalente, ao mesmo tempo em que se sentiram valorizadas, também, sentiram-se desafiadas, pois quando o desafio é maior que a confiança na própria capacidade de realização, ele pode afugentar as pessoas. Segundo Prado e Soligo (2005),

“Um memorial de formação é, acima de tudo, um modo de narrar nossa história por escrito para preservá-la do esquecimento. É o lugar de contar uma história nunca contada até então – a da experiência vivida por cada um de nós”. (p. 57)

A proposta de escrita de um memorial de formação era nova e desafiadora, meu pressuposto era que caráter descritivo e reflexivo, frente às ações formativas, poderiam contribuir no processo de valorização da escrita dos professores. Dessa forma muitas sentiram-se valorizadas diante desta proposta e isso pode revelar uma das marcas deixadas pelo programa Parâmetros em Ação, já que o mesmo lançou mão dessa prática através do caderno de registro.

As análises desses memoriais serão apresentadas em um momento posterior, no entanto, não posso deixar de destacar, na qualidade de pesquisadora, que as experiências vividas como formadora dão-me subsídios para afirmar que a prática do caderno de registro contribuiu para este momento da pesquisa.

Como ficou evidenciado, inicialmente, elas desejavam realizar uma escrita reflexiva sobre suas práticas e sobre si mesmas. Desse modo, não se pode perder de vista o que afirma Josso (2004), “a narrativa da história de formação de cada um, como criadora das condições de uma objetivação das experiências formadoras, e a via de acesso ao processo de formação de cada um por meio daquilo que lhe “da forma””. (p. 134)

Os memoriais são, portanto, elementos fundamentais nos processos que têm como pressuposto básico a possibilidade de o professor olhar a própria prática educativa.

4.3. As pegadas individuais, dando forma ao coletivo: Terceiro encontro

A noite estava fria, muito fria e uma fina garoa caía em São Gabriel do Oeste, fazendo com que às 18h e 30 min. fosse noite fechada... As professoras foram chegando aos poucos, algumas

com o material escrito em mãos, outras com ele dentro da bolsa, dando a impressão de que não haviam levado nada, outras ainda com o escrito num pequeno caderno.

Iniciei nosso encontro indagando sobre o processo da escrita de cada uma delas. A primeira a falar foi justamente uma das que não havia feito o memorial, afirmando ter ficado empolgada com a idéia de tal escrita, mas que depois começou a pensar no que ia relatar e não gostou do que tinha para escrever, resolvendo, então, não escrever, não se expor. Confesso que tal depoimento me assustou. E se com a maioria tivesse ocorrido o mesmo?

A segunda professora a falar, também, não havia trazido o memorial escrito, mas explicou-se de um jeito um pouco diferente da colega anterior, disse que escreveu, gostou do conteúdo, mas não gostou da forma que deu à sua escrita, já que acabou escrevendo tópicos, sem uma articulação entre eles, sem que uma situação chamasse pela outra, de forma bastante sucinta, indo direto aos pontos principais.

Continuamos conhecendo o processo pelo qual cada uma delas passou na escrita do memorial; a próxima a falar já conhecia bem o que acontecia com ela em quase todas as situações: deixava tudo para o último momento, para o último suspiro, porém isso não acarretava algum prejuízo as suas produções. Ela gostou de olhar e relatar seu passado e tudo que a constituiu, por isso, logo que terminou deu o material para a filha ler e opinar. Esta aprovou e isto foi o bastante para ela, que nem sentiu necessidade de ler seu relato.

Durante o encontro eu ia dizendo que esse era só um ensaio, garantindo que o memorial, nesse primeiro momento, não teria que sair pronto e acabado. Disse que ele passaria por revisões, receberia sugestões e que, por isso, elas não precisariam se preocupar com a exposição.

Eu falava isso, mas ao mesmo tempo tinha a certeza que esse era um temor perfeitamente natural e, que, segundo Josso (2004 p. 219), “o trabalho biográfico sobre si mesmo dá início à aprendizagem da implicação permanentemente em jogo, no trabalho individual e no trabalho coletivo”. Tal implicação – com o objeto, com sua formação, com os sentimentos, com o grupo – gera responsabilização pelo que se expõe e o exposto pelo grupo, por isso esse momento é tenso e sofrido.

Outra professora ao relatar seu processo de escrita pensou que não fosse arrumar tempo para escrevê-lo, mas “*num dia lá me vi sozinha em casa e comecei a escrever*”. (Fi3, Fp9) Esse fragmento da fala da professora ilustra bem uma das condições necessárias para alguns, estar só e com tempo para escrever. O movimento de voltar para si mesma, recolher-se para depois narrar requer um mínimo de solidão, para que se possa delimitar, minimamente, as fronteiras do imaginário e da realidade ou, simplesmente, para constatar que na falta da memória buscamos mais

nossa fantasia para preencher as lacunas deixadas, em nossa trajetória. Mas o que isso importa? É nossa verdade, é nossa história, somos nós!

Essa professora, também, gostou de escrever o memorial, mas ficou com receio de dar para as filhas ou o marido lerem seu relato, diferentemente da outra que não leu, mas entregou-o à filha. Josso (2004, p. 187) fala da “estranheza do outro à estranheza de si” e o que verificamos aqui são dois processos vividos: uma delas teme a estranheza do outro em relação ao narrado, a outra parece temer a própria estranheza.

Outra professora, que já havia iniciado uma escrita autobiográfica para outro fim, reestruturou o material e construiu seu memorial. Ela também não o leu, pediu que a mãe o fizesse.

Algumas delas começaram a dizer que suas narrativas ainda não haviam chegado aos dias atuais, que haviam parado a escrita em fatos anteriores e que precisavam escrever mais para chegarem à atualidade. Nesse momento, aproveitei para falar que um memorial não necessariamente precisaria ser linear e, mesmo que fosse, poderia obedecer à outra linearidade que não a cronológica, a lógica, mas a emocional, a afetiva.

Outra professora relatou que se lesse mais uma vez o que havia escrito, teria jogado tudo fora, por isso parou de ler e que, também, não deu para ninguém ler seu material. Apesar de tal comentário, que expressa certo receio da crítica do outro, relatou que gostou de escrever, de “*rebobinar a fita*”, do movimento de voltar às lembranças.

Outra professora relata que o processo da escrita foi rápido, que em aproximadamente uma hora escreveu seu memorial, mas que houve um fato bastante curioso em seu processo: enquanto escrevia, chorava, às vezes precisava parar um pouquinho de escrever para enxugar as lágrimas... Ao término da escrita deu o material para uma amiga da escola ler e ela gostou muito. Depois deste aval, foi passar o material a limpo e voltou a chorar novamente, justificando que sua emotividade é “demais”.

A emoção parece ter tomado conta de todas elas, na escrita do memorial, não de forma tão explícita e intensa como desta última, mas cada uma a seu modo disse ter sido tocada pela emoção.

Outra professora disse que não conseguiu passar para o papel todo o sentimento que sempre permeou suas vivências, principalmente aquelas relacionadas às salas de aula, com crianças portadoras de necessidades especiais. Parece que ela, também, necessita de um tempo especial para sua produção... Foi interessante perceber as diferenças, a diversidade na forma do grupo viver o processo de escrita de seu memorial e acabei compartilhando com o grupo o que pude perceber.

Algumas pessoas não compareceram e entendi isso como uma reação ao desafio da escrita do memorial, que vem a ser um processo complexo e, às vezes, muito doloroso também. Algo que

se apodera de nós, como se não tivéssemos o total controle de seu percurso, do desenho, da forma que ele toma ao final da escrita. Por este motivo, não deixou de ser um ato de coragem, por mais despretensiosa que fosse a proposta inicial de escrita do memorial.

Finalmente, fiz o convite ao grupo para iniciarmos a leitura dos memoriais e, diante de todo o burburinho provocado por tal proposta, comecei a argumentar que éramos um grupo, que construiríamos uma intimidade entre nós e que se estávamos com receio de ler os memoriais ali no grupo, não poderíamos esquecer que a idéia era transformar a coletânea de memoriais em livro. Diante de tal “lembrança” e da tentativa de acolhimento e respeito ao material produzido, já que não se tratava de considerar o melhor ou o mais bem escrito dentre os memoriais, o convite foi aceito.

Foi curioso perceber a necessidade de justificar, antes do início da leitura de seus memoriais, ora era para dizer que ainda não tinham terminado, ora para dizer que sabiam que tinha muitos erros, mas todas leram imprimindo suas marcas, narrando refletidamente suas histórias, deixando seus rastros ao mesmo tempo em que os contemplava.

Os memoriais evidenciaram as diversidades próprias da trajetória de cada uma, alguns narraram o nascimento, as perdas de entes queridos e as expectativas da família em relação à vida profissional daquele ser que acabara de nascer, outros relataram a saga de andarilhos, os caminhos que tiveram que trilhar para poder cursar os vários níveis de sua escolaridade, outros trouxeram histórias emocionadas de sonhos, buscas revolucionárias por justiça, falta de oportunidades de que foram vítimas, diferenças de classes sempre presentes nas relações, das estratégias utilizadas para diminuir ou mesmo lidar melhor com situação tão injusta!

A escrita deles foi à oportunidade de entrar em contato com elementos que haviam sido esquecidos e foi a chance de conhecerem a força de suas histórias e narrativas. Constituiu-se na revelação de si mesmas de forma surpreendente e intensa, reafirmando Bakhtin (1981) quando diz que “não são palavras apenas o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, agradáveis ou desagradáveis... A palavra está carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.” (p. 95).

Interessante perceber que dentre elas muitas não sonhavam ser professoras. Parece que as circunstâncias as levaram para esta profissão. Algumas tinham absoluta certeza de que não queriam ser professoras e, no entanto, passaram a ter uma relação de amor pela profissão.

Ao final da reunião eu me sentia plena e achei oportuno dividir este sentimento com elas; parabeneizei-as pelos memoriais, disse que não esperava encontrar relatos tão bem escritos como o que elas apresentaram, justamente pela falta de situações de escrita no dia-a-dia do professor e também porque este é um ato de muita coragem. Esse encontro evidenciou a disponibilidade das professoras em relação ao nosso grupo e o início da feitura de um vínculo entre todas nós. Cada

uma das integrantes deixava suas marcas, delimitando seus lugares naquele novo agrupamento, através da busca de si e do encontro do nós.

4.4 Entre a escola que tivemos e a que estamos construindo: Quarto encontro

Neste encontro foram lidos mais dois memoriais que ainda não haviam sido escritos na reunião passada, e as autoras tiveram a mesma dificuldade quando convidadas a lerem sua produção. Uma delas confessou a dificuldade em escrever para alguém ler, já que estava mais habituada a escrever para registrar suas observações diárias, na maior parte das vezes, a respeito de sua sala de aula, onde ela era sua única leitora. A professora prosseguiu relatando o difícil desafio de colocar no texto suas particularidades sem cair no descaso de quem vai ler tentando motivar o leitor para a leitura de mais uma história de vida comum, parecida com tantas outras, mas de uma forma que chamasse a atenção do leitor. Isso me faz lembrar Arroyo (2000, p. 17) quando aborda que o reencontro com nossa memória nos faz enxergar que “continuamos tão iguais” aos mestres de outras décadas, apenas um pouco mais moderninhos.

A outra professora, com a indagação “*em que me identifico?*” que acabou sendo o título de seu memorial, inicia sua leitura e evidencia que sua escrita tem como foco principal sua experiência com classes especiais e sua luta para que a sociedade tivesse uma outra imagem destas crianças.

Depois de lidos os dois memoriais, achei oportuno esclarecer melhor o porquê de tal escrita em nosso grupo de pesquisa, que se propôs discutir a formação continuada de professores. Na formulação do convite para a escrita dos mesmos minha preocupação maior foi mostrar dois modelos de memoriais, sem informar a elas que essa é uma forma de se dar voz aos professores e que tem estado presente, constituindo-se num instrumento de coleta de dados, na pesquisa sobre professores.

Relatei que a escrita de memoriais é uma tendência atual das pesquisas na área da educação, principalmente aquelas voltadas para a investigação dos professores e suas práticas, e que necessitam seguir caminhos diferentes daqueles trilhados pela rigidez dos métodos que valorizavam mais o aspecto da quantidade dos dados colhidos do que a qualidade dos mesmos.

O texto que subsidiou a discussão foi o de Kramer e Souza (1996), “Experiência humana, história de vida e pesquisa: um estudo da narrativa, leitura e escrita de professores”, que foi concomitantemente lido e discutido pelo grupo, que muitas vezes se via refletido nas colocações das autoras. As professoras concordaram com o fato de que não termos sido autores de nossos trabalhos

e que a própria educação recebida por muitos, considerada “repressora”, não contribuiu para isso. Lembraram situações onde não se sentiam à vontade para expor suas idéias e seus trabalhos, diferentemente da situação de sala de aula, onde reinam absolutas diante dos alunos.

Foi lembrado que no ambiente escolar o que interessava era o conteúdo e que não se dava nenhuma importância à relação professor aluno, ao que o aluno pensava ou produzia fora do que era esperado dele.

A discussão seguiu e caímos na perversidade da avaliação, que de uma maneira ou outra permeia todas as ações e relações estabelecidas na educação, ou seja, para esclarecer melhor, frente a situações nas quais nos sentimos expostos, este sentimento surge em consequência do temor de estarmos sendo julgados, avaliados, e mesmo quando a situação não apresenta tal formato, levamos para isso, como foi o caso da escrita dos memoriais. Inicialmente, por mais que tenha sido dito que o processo de escrita envolveria outras questões, elas confessaram o receio de que fossem avaliadas pelo produto final de seus memoriais, chegando a pensar que eu diria se estavam certas ou erradas, numa visão dicotômica bem semelhante àquela praticada na escola.

Na tentativa de mostrar que apesar de serem frutos de um processo bastante retrógrado e tradicional, adquiriram uma prática diferenciada, as integrantes do grupo começaram a relatar suas estratégias para conseguirem transformar seus alunos em melhores leitores e escritores. Uma delas é a leitura compartilhada, que consiste na leitura diária de um texto já conhecido do leitor – que tanto pode ser o professor como o aluno - de diversos gêneros, contanto que seja uma boa leitura, que prenda a atenção de quem ouve, que tem como finalidade compartilhar e provocar emoções, convencendo-os a entrar para o mundo do conhecimento de forma significativa e prazerosa. A outra estratégia citada foi o caderno de registro, que nada mais é do que um caderno coletivo, no caso da sala de aula, que contém o registro diário dos alunos acerca das aulas, garantindo que todos eles exercitem sua escrita, suas impressões, opiniões e sentimentos.

Os dois instrumentos mencionados - leitura compartilhada e caderno de registro volante - compuseram as estratégias metodológicas dos formadores do Programa de Formação Continuada Parâmetros em Ação, o que evidencia marcas deixadas, contribuições assimiladas na prática docente de quem dele participou.

A professora continuou detalhando que é impressionante a diferença dos primeiros registros dos alunos com os mais recentes, mostrando a evolução que tal prática produziu em seus escritores, sem contar que, como o caderno tem um pouco de cada um, ela vai desenvolvendo uma identidade do grupo.

Nesse encontro as professoras arriscaram-se mais, expuseram suas opiniões a respeito da escola que as formaram e da que elas vêm construindo na relação com seus alunos. Apesar de

perceberem que, atualmente, a situação melhorou muito, pois já não existe tanta repressão em relação às crianças, elas admitem que ainda vivem situações perversas como a avaliação escolar. A tônica da discussão do grupo nesse encontro recaiu sobre a continuidade – continuidade dos alunos na escola e a continuidade das estratégias metodológicas propostas na formação continuada.

O que se observou foi uma preocupação com a continuidade do processo de formação continuada. Bem sabemos que muitos desses programas não são consolidados, pois com as mudanças nas políticas governamentais eles são extintos, independentemente de sua qualidade, sem a menor justificativa.

4.5. Escrever para quê, para quem? Quinto encontro

Neste encontro fizemos à releitura dos memoriais, e solicitei que elas respondessem respondendo estas duas perguntas:

O que a escrita desse memorial provocou em você?

O que a levou escrever este memorial?

Apesar de todas terem escrito, tentando responder, pareceu-me que a resposta à segunda pergunta só foi inteiramente respondida em suas falas.

Algumas foram: “*Quem vai ler?*”, “*Para que e para quem estou escrevendo?*”, “*O que poderia estar fazendo agora, uma atividade que verdadeiramente ajudasse meu aluno?*” (Fi5,Fp8)

Outra sugere: “*Preparando uma matriz!*”(Fi5,Fp2)

Essas e outras falas posteriores deixaram transparecer a preocupação que passaram a ter com o leitor, escrever só para si ou só para mim foi considerado perda de tempo, já que a própria pessoa sabe o que está se passando na situação descrita e escrita por ela mesma. Percebi que enquanto algumas expunham suas idéias quanto à importância da escrita no seu processo de formação, outras estavam dando uma outra interpretação para aquela solicitação de resposta à pergunta, evidenciando dois movimentos no grupo, duas formas de sentir e de olhar para o leitor. Na primeira forma, enfatizando a ausência dele, e uma segunda visão, retrata-o como aquele que controla e vigia, portanto, merece que se esteja atento ao que se escreve. O que é pior?

Volta e meia às professoras estavam se referindo à escrita do memorial, pois, através dele, foi possível constatar a necessidade de se ampliar o vocabulário, já que se viram buscando palavras para exprimir o que pensavam ou mesmo o que sentiam no momento. Nas palestras que assistem também sentem-se motivadas a ampliarem seu universo cultural, pois os palestrantes perguntam se já leram tal livro, outro e mais outro e elas acabam sentindo que estão pouco envolvidas com a leitura.

Novamente a escrita do memorial é citada como algo que “mexeu” com elas. Algumas sentiram-se superando situações delicadas, momentos difíceis enquanto escreviam suas trajetórias, como que exorcizando seus demônios; outras que consideravam a escrita, inicialmente, como um dever, acabaram sentindo que o memorial lhes trouxe a possibilidade de contatar com lembranças doídas, mas deixando em aberto a opção de encará-las ou preservá-las, e ainda no caso de algumas a opção foi pela proteção e seleção das experiências que deveriam ser contempladas no memorial.

No término do encontro fiquei com a sensação que elas não gostaram da minha solicitação de responder perguntas, uma vez que já haviam escrito seus memoriais. Achei que elas deixaram claro que aquilo era uma perda de tempo, evidenciando assim que, muitas vezes, a realidade da pesquisa não possui certezas e isso, pois, conforme nos diz Esteban (2003), uma das consequências de tal processo investigativo e que “são muitas as relações possíveis e não há trajetos predefinidos, lineares, cujos pontos de partida sejam fixos e os pontos de chegada, previsíveis.” (p. 130).

Diante dessa constatação, a de que não é possível prever muitas coisas na pesquisa, pensei em trazer para o próximo encontro provocações e não propostas prontas, que levassem as professoras a falarem diretamente sobre o processo formativo delas.

4.6. Formação continuada: dialogando com a prática e a teoria: Sexto encontro

Iniciei o encontro questionando os processos de formação dos quais elas já haviam participado e que reconheciam como significativos na prática de sala de aula e aqueles que contribuíram para serem o que são e fazerem o que fazem hoje como docentes.

A proposta era que voltássemos ao memorial, através de sua releitura, com o foco na formação de cada uma delas. Sem que fosse relido nenhum deles, uma das professoras começou dizendo que algumas colegas ali presentes participaram com ela de uma formação muito boa, onde a formadora pegava o material escrito das crianças e falava, como que classificando: “esse vai, esse vai, esse não vai”.

Uma professora disse que a formadora explicava certinho, falava com certeza das intervenções que davam resultado e quando classificava os alunos, estava se referindo aos níveis de alfabetização pelas quais as crianças passam. Finalizou dizendo:

Eu senti que aquela formação foi o máximo pra mim e, essas formações de hoje são boas, mas igual esta que tive elas não são. Me marcou profundamente, vou lembrar sempre e mesmo quando nos reunimos para fazer planejamento, nos

lembramos daquela vez e do resultado das primeiras séries naquela época. (Fi6, Fp8)

Através das marcas iniciais deixadas pela experiência de uma ação de formação continuada, as professoras começam a dizer que consideram como eficaz a formação que classifica, ordena, dá exemplos e onde o formador se mostra seguro, demonstrando certeza no que fala. Outra professora complementou:

Professora Eliane Greice, foi excelente, na verdade conseguimos um resultado maravilhoso e integrado com o pré escolar, a responsabilidade começava lá no pré escolar e vinha vindo eu cheguei a alfabetizar 90% dos alunos. (Fi6 Fp10)

Analisaram aqui que formação de qualidade é aquela que repercute nos resultados dos alunos e que se dá de forma integrada com todos os profissionais da escola, sugerindo que todos tenham uma idéia do processo como um todo e não só de suas partes.

Continuaram explicando que na formação continuada da qual participaram, havia acompanhamento em sala; as próprias pessoas que ministravam a formação continuada iam para sala de aula observar as suas práticas e analisavam as atividades que elas propunham aos alunos. Disseram, ainda, que os encontros eram detalhados e que o planejamento era feito para ser executado até o próximo encontro, que acontecia mensalmente.

Outra professora que participou da referida formação relatou:

Eu tenho esses planejamentos guardados até hoje, eu não sei...eu não lembro mais o nome dessas pessoas, e eu fiquei surpresa quando as colegas comentaram sobre isso, porque era o mesmo depoimento meu, eu sinto falta dessas pessoas, porque elas marcaram minha vida profissional. Foi quando aprendi como se planejava, como se trabalhava, como se ministrava uma verdadeira aula e eu pude ver como eu estava totalmente errada, por isso considero que tudo que eu sou hoje na minha vida profissional é reflexo desse trabalho. (Fi6,Fp7) (grifo meu)

É interessante trazer neste momento a indicação de Demailly (1995) a respeito dos quatro modelos formais de relação de saberes, lembrando que nesse caso trata-se do modelo universitário, caracterizado pela personalização da relação com o formador, do prestígio e das suas tomadas de posição pessoal.

Importante retomar, também, as relações existentes entre a constituição de um processo formativo micro e uma política de formação, pois no primeiro caso havia um acompanhamento bem próximo do professor com o formador, enquanto que numa macro política, no Parâmetros em Ação,

por exemplo, a relação direta era do formador com o coordenador-formador e ela não se dava na sala de aula, mas através dos relatos trazidos pelos coordenadores-formadores.

Diante de tantos depoimentos, ressaltando a importância desta formação, minhas perguntas sobre tal experiência foram surgindo, com o intuito de extrair daí elementos que se transformassem em diferenciais para quatro das professoras integrantes do grupo de pesquisa.

– Quantos professores participavam desses encontros? – perguntei.

– Todos da rede municipal, sendo que havia uma divisão por área e o enfoque maior era na alfabetização. – responderam.

Continuaram relatando que depois dessa formação, também, houve outro curso que acrescentou muito às pessoas que participaram dele, só que infelizmente não foi aberto para todos os professores alfabetizadores, mas apenas para os que tinham alunos fora da faixa etária da primeira série; portanto, para aqueles que participaram do programa de aceleração. Falaram, ainda, de uma das últimas formações que aconteceu recentemente, com a participação de uma professora de matemática, considerada excelente da Universidade Federal de MS.

Uma das mais falantes do grupo arrematou:

Não desmerecendo as nossas formadoras, mas quando há uma especialista no assunto, o negocio é diferente, flui diferente, então é isso que a gente sente. Muitas vezes a coordenadora [referindo-se àquela do Parâmetros em Ação] não tem aquele conhecimento que a doutora que é formada tem e que faz com que a gente sinta que ela é mais que a gente. Eu acho que nós estamos num nível que qualquer pessoa não nos satisfaz mais, eu quero coisa melhor pra mim, não desmerecendo ninguém aqui (Fi6, Fp8) [referindo-se à coordenadora que compunha o grupo].

Aquele dia com a professora de matemática eu considerei excelente, porque tratava-se de professores da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, especialistas na área e com conhecimento.” (Fi6, Fp10)

A essas professoras, analisando as suas falas, é difícil reconhecer que nossos pares também podem nos formar ou provocar-nos a ponto de buscarmos o aprofundamento da informação. As falas sugerem um processo bem parecido com aquele que ocorre na formação inicial, geralmente ministradas por professores especialistas. Continuando a narrativa do que ocorreu na sexta reunião, tentei garantir que todos os que participaram da formação oferecida pela UFMS dessem seus depoimentos, por isso indaguei: “Quem mais participou desta formação, além das professoras que já deram seus depoimentos?”.

A última a falar explicou que à época estava trabalhando com a 3ª e 4ª séries e que ficou com uma formadora de português, que trabalhava muito a produção e reestruturação de textos,

como conduzir a aula, que pontos explorar dos erros dos alunos. Disse que a formação foi bem longa, com vários encontros mensais que eram intensivos, ou seja, às vezes eles duravam uma semana, dependendo da área que cada um fazia; e que não havia tarefas para casa, pois tudo o que faziam, desde o planejamento das atividades à análise de cada uma delas, era feito no próprio encontro.

Novamente, a fala da professora revelou as características apontadas como relevantes em um processo formativo: formação longa, encontros mensais, sem atividades extras e planejamento, acompanhamento e análise das atividades propostas.

Outra professora observou:

Hoje os cursos de formação estão muito assim, é para fazer assim e ninguém analisa, a gente acaba fazendo a atividade sem realizar uma análise sobre ela. E quando interrogamos sobre algo, a resposta dada é que nós é que temos que ver, que sentir na prática, então eu acho assim - tenho medo de ofender alguém ao falar - que não está existindo a preocupação de analisar mais profundamente e verificar se estou dentro da metodologia proposta, se a minha forma de sistematizar vai dar nisso ou não, parece que falta embasamento teórico para nos conduzir e aqueles cursos que vinham de fora tinham um perfil, uma proposta que ou você fazia daquele jeito ou não fazia. Quando a postura construtivista foi explicada pela 1ª vez a professora Vera (formadora da Universidade Federal de MS) deixou claro que não tinha essa de ficar em cima do muro, ou você segue esta linha ou cai fora! Ela explicava porque não podíamos seguir aquela linha e na prática tínhamos resultados, ela buscava a coerência de nossas ações, por exemplo, aqui ensino análise de textos e aqui ba, be, bi, bo, bu? A gente colhia os frutos de imediato, contestando a outra idéia que tínhamos anteriormente. (Fi6,Fp6)

Essa fala sugere uma discussão da natureza dos processos formativos e fica claro que este tipo de formação, segundo Nóvoa (2002) “obriga os professores a apoiarem-se cada vez mais nos especialistas, a esperarem que lhes digam o que fazer, iniciando-se um processo de depreciação da experiência e das capacidades adquiridas ao longo dos anos.” (p. 55)

Continuaram relatando as professoras:

Eu me lembro dessa época que eu tinha uma amiga que ela era coordenadora, a gente colheu as informações estudando muito, não sei se era porque tudo era novo, então fomos buscar mais informações teóricas, porque o magistério também não tinha esta sistematização metodológica. Naquela época nós construíamos através do conhecimento que tínhamos adquirido com a formadora. (Fi6, Fp8)

É possível perceber aqui a busca pela teoria. Ela parece ocorrer quando o professor consegue estabelecer uma correspondência entre uma teoria e a sua prática, e isso segundo Canário (2000)

“representa uma condição para superar a visão naturalizada, redutora e normativa dos fenômenos da formação que tem sido prevalentes.” (p. 129)

Uma professora, como que antecipando a análise mais crítica da formação ministrada pela Universidade Federal, afirma:

Deve-se deixar claro que não era receita, realmente as formadoras vinham trabalhar conosco a teoria e a prática. Não diziam que era para fazer desta forma, nos davam condições de construir junto..(Fi6, Fp2)

Constata-se nesses depoimentos a ocorrência da articulação entre teoria e prática, apesar de deixarem transparecer em alguns momentos nas falas das formadoras uma atitude prescritiva. (“esse vai, esse não vai”, ou então,”deixou claro que não podíamos ficar em cima do muro, ou você segue esta linha ou cai fora”.)

E quem não participou dessa formação? Houve outras formações que fizeram diferença pra vocês, que fizeram sentido, fortaleceram a prática?

Outra formação foi o PROFA, que foi uma revisão de tudo que nós vimos nos cursos da Universidade Federal. foi uma revisão de tudo que a gente já tinha aprendido, foi uma formação boa, muito boa, ótima, mas a gente viu todo conteúdo de novo, às vezes algumas práticas diferentes, mas baseado tudo naqueles cursos que nós tínhamos. (Fi6, Fp6)

O resgate de conceitos e metodologias nos processos de formação é visto como necessário ou só a novidade é reconhecida como eficaz?

Como formadora de professores reconheço a necessidade de retomar alguns conceitos dentro da formação, já que muitas atitudes pedagógicas se encontram cristalizadas no contexto escolar e em alguns professores, e quando vistos, estudados e discutidos numa única vez, certamente não produzem reflexões a ponto de modificarem as praticas pedagógicas. Mas, creio que o fato mais importante e definitivo que leva o professor a valorizar e reconhecer a formação como necessária acontece quando ela passa por processos investigativos, ”directamente articulados com as praticas educativas”. (Nóvoa, 2002, p. 64)

As professoras continuaram relatando:

Se hoje eu tenho a capacidade de escrever alguma coisa eu não devo pra minha escola não, eu acho que eu vim aprender a escrever depois de ter passado por essa “máquina de lavar roupa”, cursos daqui e dali. (Fi6, Fp8)

Nessa fala a professora reconhece que adquiriu a capacidade de escrita e responsabiliza a formação continuada por isso.

Nossa, suas professoras devem estar com as orelhas queimando. (retrucou uma delas referindo-se às professoras da formação inicial) (Fi6, Fp2)

Não, elas com certeza não tiveram a mesma sorte que eu, de ter chegado a São Gabriel numa época em que a secretária de educação estava a todo vapor, incentivando os professores a estudarem e, também não é que eu não aprendi, aprender eu aprendi, mas conseguir expor os conhecimentos é diferente. (Fi6, Fp8)

Além de responsabilizar a formação continuada pelo feito, a professora admite a influência da cultura institucional na sua formação. Segundo Nóvoa (2002)

A mudança dos professores faz-se, inevitavelmente, no quadro de instituições que, também elas, têm de acolher processos novos. No sector do ensino, tal como no mundo económico e empresarial, a formação deve ser encarada como um componente essencial do desenvolvimento das organizações. (p.40)

Neste momento é interessante observar que, ao discutir as concepções teóricas acerca da formação continuada de professores (cap. II), ressaltei o pensamento de Paiva (1985) que analisava este movimento da formação permanente (porque era assim chamada à época), como um atalho para se chegar ao futuro.

Essa análise, que no momento gerou críticas, é uma visão um pouco decepcionante a respeito da inserção da formação continuada no contexto educacional, aparece aqui, novamente, comparada a uma necessidade empresarial e económica. O que dizer desta coincidência, desta trajetória da formação continuada? Antes de avaliar se a formação parece ter saído pouco do lugar, é importante trazer à discussão a mudança dos paradigmas organizacionais, que, segundo Alarcão (2001), coloca em destaque “a relevância das pessoas como maior dos recursos” (p. 28). Por isso a ênfase nos processos formativos, nas atualizações de seus conhecimentos e no desenvolvimento de suas capacidades que estimulem sua autonomia e participação nas decisões. Parece ser a esse paradigma que Novoa se referia na citação acima.

Na continuidade do desenvolvimento de nosso sexto encontro continuamos com a discussão a respeito de formação inicial. Destaquei que muitas vezes a questão da graduação traduz-se naquele ensinamento bancário que a gente tem que ir adquirindo, acumulando... É claro que tem alguns cursos que se preocupam com isso que já estão tentando fazer diferente disso, mas em geral é bem essa educação bancária, em que você vai fazer esse exercício da escrita, como você está falando, quando te obrigam a fazer isto, muitas vezes estes cursos de formação continuada foi o que fizeram vocês fazerem isso mesmo, por exemplo: lá na graduação vocês aprendem como é que fazem o planejamento, só que lá vocês não fazem, aí é quando saem que vão começar a fazer.

No contexto da discussão sobre formação continuada, uma das professoras declara:

Uma mudança também que me ocorreu bastante, com a força das formações é que comecei a observar mais o meu aluno e valorizar tudo que ele fazia, porque até então, com o conhecimento que a gente tinha, mais para a abordagem tradicional, era só considerar o certo ou o errado, não existia uma construção de conhecimento, e a partir daquele momento nós tivemos uma outra visão, tudo que o aluninho fazia pra nós era uma coisa boa, era um progresso, então isso eu também aprendi a valorizar muito e acredito que é uma coisa muito rica em sala de aula, porque a partir do momento que você observa seu aluno, você conhece ele, você trabalha o que ele precisa, o que ele tem que fazer mais, então você planeja mais de acordo. (Fi6, Fp10)

No trajeto até aqui percorrido esse relato foi o que considerei mais significativo, pois revelou uma mudança que chegou até o aluno, despertando o olhar do professor para o sujeito aprendente.

Esse olhar me parece, só aconteceu a partir do momento em que o professor pode enxergar e perceber seu aluno, pois estava mais maduro para intervir e sentir as reais necessidades do aluno e, conseqüentemente, agir considerando todo esse contexto. Se o professor não está pronto para isso, ele não “enxerga”, pois sente-se paralisado diante da busca de outras e novas alternativas para seu fazer pedagógico.

A discussão continuou e uma delas relatou:

- *Na época que eu cursei a universidade eu estava com pré-escola então eu ficava muito envolvida com cursos de pré-escola, eu não me importava muito com primeira a quarta série, só sabia de pré-escola, aí eu assumi um concurso de professor rural que lecionava em classes multisseriadas, e, com isso eu não sabia de quais cursos eu devia participar. Mas, como eu tinha mais dificuldade de primeira a quarta séries, acabei optando por cursos que trabalhassem conteúdos como reestruturação de textos e acabei gostando. Só que depois desta experiência, voltei para a pré escola e o que me deu suporte mesmo pra continuar de primeira a quarta serie foi o PROFA e o Parâmetros em Ação, porque eu nem sabia se eu sabia dar aula sem ser para a pré escola, eu ficava em dúvida se ainda era daquele jeito ou de outro (- uma das professoras que não participou da referida formação da Universidade) (Fi6, Fp9)*

O que nos constitui como docentes? A sala de aula?

Busco no texto discutido no primeiro encontro a resposta a esta indagação.

“existem profissões em que, pelo simples fato da pessoa ter concluído o curso superior, isso já a habilita ao exercício profissional, mesmo que atuando em outra área ou estando desempregado”. O indivíduo é reconhecido socialmente como advogado, jornalista, fonoaudiólogo, etc. Já o professor, quando conclui o curso de

Pedagogia ou uma das licenciaturas, como Letras, Biologia e outras, não é ainda professor: a condição essencial para tanto é estar atuando na escola. Este fato nos faz acreditar que o que nos constitui como profissionais é a docência e não a graduação... “(Cunha, Damasceno, Fernandes, Nogueira, 2003)”.

Continuamos nossa discussão, mais direcionada para a temática da formação continuada.

E indaguei: te ajudou que jeito? As professoras que participaram desta formação que você não participou, falaram, por exemplo, que elas aprenderam a planejar, elas conseguiram quase 90% de aprovação com as crianças da primeira série, ressaltaram que foram auxiliadas na questão da inexperiência, etc e o Parâmetros em Ação e o PROFA, ajudaram você basicamente no que?

Ao que a professora respondeu:

- No trabalho mais individualizado, porque cada criança aprende de uma forma diferente então aprendi a ver nesse tempo exatamente isso e a planejar de acordo com a criança ou para um grupo de crianças. Pois, antes eu tinha uma visão que eu passava atividades e todo mundo aprendia, aí eu comecei a ver as coisas mais individuais, foi nesse sentido assim, da aprendizagem individual, que eu deveria observar mais individualmente aquele aluno. (Fi6, Fp9)

A fala da professora mostra que, quando a formação altera o modo de compreensão do trabalho pedagógico, além de ser tarefa fácil comentar a esse respeito, a facilidade existe também no reconhecimento dos aspectos que foram transformados, por exemplo, a visão de aluno, a forma de planejar norteadas por essa visão.

E aqui valho-me da convicção de Nóvoa (2002) que reconhece e alerta para a impossibilidade de se construir um conhecimento que não parta de uma reflexão sobre a prática, e parece ser exatamente esse fato que permite as alterações, como a acima citada pela professora, no modo de compreensão da realidade pedagógica.

Parafraseando Nóvoa (2002), que acredita que o dilema dos professores passa também “por uma relação pedagógica que tem por finalidade despertar uma “nova palavra”, a do educando “(p.28), eu diria que os programas de formação continuada têm o desafio de despertar e considerar a palavra dos professores, se quiserem direcionar os programas de forma a atender as demandas e necessidades formativas docentes”.

Pois, as ações formativas que respondem às necessidades prementes do trabalho docente são lembradas pelas professoras de modo significativo. Porém, vale lembrar o que nos coloca Rosa (2004), do quão nocivas são as formações em serviços ministradas a professores que se sentem desprovidos de saberes, portanto “sem palavras”, propensos a agarrar as prescrições dos especialistas nem sempre próximos dos contextos escolares.

Reflito, neste momento, se não foi exatamente isso o que ocorreu com algumas professoras que participaram da formação ministrada por professores da Universidade Federal, na década de 90, onde a tônica recaía sobre o construtivismo. Por ser esse o primeiro contato dessas professoras da rede municipal com esse aporte teórico, portanto, “sem palavras” para se colocarem, discordarem, debaterem sobre o assunto. Restava-lhes, portanto, concordarem e defenderem a formação por elas vividas.

O programa Parâmetros em Ação, também, pode ter causado nos professores a sensação de que detinham poucos saberes, pois sugeriam aos professores estratégias metodológicas, como estudar, como observar e como articular as próprias opiniões com as alheias.

Quando levanto esta questão não quero tirar o mérito dos profissionais que ministraram tal formação, nem do valor que ela teve para as professoras, minha crítica dirige-se à abordagem utilizada neste tipo de formação, que somente há muito pouco tempo passou a ser questionada e em seu lugar apresentadas outras alternativas de processos formativos como os de natureza que atribuem ao professor, também, a capacidade de investigar, professor-investigador²¹. Depois de um breve silêncio, relembrei a indagação inicial, de que estávamos falando das formações significativas para cada uma delas.

A partir de tal colocação, duas professoras começaram a dizer que elas haviam participado de formações voltadas para a educação infantil (final da década de 80) e que só freqüentavam cursos da OMEP e do MOBREAL, que eram oferecidos através de parcerias com as secretarias municipais de educação. É sabido que naquela época a deputada estadual, Marisa Serrano, então presidente da OMEP, fortaleceu bastante esta entidade no Estado de MS, principalmente através de parcerias com as secretarias municipais de educação.

Eu que só fiz cursos voltados para a educação infantil e trabalhei 13 anos na área, quando fui assumir meu concurso tive que optar pelo ensino fundamental, pois o concurso não especificava as áreas, então foi uma choradeira geral. Pois estávamos tão acostumadas a trabalhar só com a educação infantil e de forma bastante integrada que a criança ia para a mim no pré, para a outra na primeira série e o resultado era 90% de aprovação final. Que foi difícil concordarmos com esta mudança. (Fi6, Fp2)

Uma delas ilustrou a fala com o exemplo da própria filha:

A minha filha começou com a Zulma, depois com a Taninha, depois foi pra mim, tudo no município. Ela só entrou na escola particular com 7 aninhos no primeiro dia da segunda série, porque a professora fez um ditado de 60 palavras e ela não errou nenhuma, aí eu confiei mais ainda no município e falo isso de boca cheia, eu sinto que vivemos o auge naquela época e agora houve uma caída e isso é preocupante. (Fi6, Fp10)

Elas continuaram discutindo a experiência vivenciada, quanto a uma exigência administrativa que obrigava os professores a assumirem as salas de aula de acordo com suas habilitações e não de acordo com suas qualificações. Arremataram o assunto dizendo:

Nós estávamos preparadas, mas não estávamos habilitadas, e aí nosso concurso era de 1ª a 4ª série, tivemos que assumir na área. Eu mesma não fiz o quarto ano de magistério que era o curso que habilitava o professor para atuar na educação infantil, portanto nós tínhamos bagagem e experiência, mas não o certificado, a habilitação exigida. (Fi6, Fp2)

Gostaria, a este propósito, de trazer uma história contada por Canário²² (2000) acerca dos processos de ensino-aprendizagem da natação. Segundo o autor o método consiste em aprender e praticar, fora da piscina, os movimentos e gestos técnicos dos vários estilos para, num momento posterior, os "aplicar" em situação real. A história passa-se num período de instrução na Marinha, em que um dos recrutas, campeão de natação, tentou convencer o instrutor a dispensá-lo das enfadonhas sessões de treino "fora de água". Perante os argumentos e o currículo do recruta, o instrutor, depois de breve meditação, ditou a sua sentença: "Admito que você nade muito bem, mas só se for dentro de água. Fora de água não sabe não!"

O depoimento da professora e a história do recruta evidenciam o que é comum às duas situações: a desvalorização da experiência, encarada como algo de subalterno relativamente ao conhecimento formal e teórico.

Voltando à questão do conteúdo das formações, as professoras continuaram dizendo que apesar da OMEP trabalhar muito com receitas prontas, a base teórica usada era o construtivismo²³.

²¹ A noção de professor-investigador associa-se normalmente a Stenhouse e a sua origem situa-se nos anos 60. Embora esta designação tenha ficado associada a Stenhouse desde os anos 30 vêm surgindo vozes na defesa dos professores como investigadores da sua ação, porém não de forma tão trabalhada como a de Stenhouse.

²² Texto resultante de intervenção no Colóquio sobre "Formação Profissional de Professores no Ensino Superior", organizado pelo INAFOP. Aveiro, 24 de Novembro de 2000.

²³ A alfabetização na perspectiva construtivista, conforme Ferreiro (1995), está fundamentada em dois princípios: a) entender a evolução dos sistemas de idéias construídos pelas crianças sobre a natureza da língua enquanto objeto social; b) confirmação de pressupostos inerentes à teoria de Piaget em relação ao desenvolvimento da escrita. A partir desses

Isso porque, além de essa abordagem teórica estar no auge e, segundo elas, não se falava em outra coisa, elas consideram que saíram de tais formações com uma bagagem boa, e que aproveitaram bastante tudo que foi visto neste período, mesmo com os alunos do ensino fundamental, que passaram a atender naquele momento.

Uma delas sentiu necessidade de explicar melhor o que acontecia localmente:

*Em nível municipal a gente aprende muito com os colegas, porque a gente discute, temos o planejamento, trocamos informações, então nós **somos formadoras de nós mesmos**. Quinzenalmente, a gente tem encontros e acaba discutindo o que da certo ou o que não da, então acho que continua a nossa formação.(Fi6, Fp3)*

Essa colocação coincide com a proposta de Nóvoa (2002, p. 38), segundo a qual devem valorizar

Formações informais, desde os processos de autoformacao até ao investimento educativo das situações profissionais, e a articulação com os projetos educativos de escola, no quadro de uma autonomia do estabelecimento de ensino.

O autor defende, portanto, a superação do que denomina de “formação por catálogo”, que consiste nas diversas ofertas de ações formativas destinadas aos professores e secretarias públicas de educação, apostando na possibilidade descrita pela professora, como aquela que impulsiona a construção da autonomia, tanto do professor, como dos estabelecimentos de ensino.

Outra professora insere a temática da formação inicial na discussão das experiências formativas mais significativas:

Bem, eu como não fiz todos os cursos aqui citados, porque eu terminei a graduação o ano passado, ela contribui muito com a minha formação, até pelo fato do curso ser o Normal Superior²⁴ e ter como exigência para se prestar o vestibular, que atuássemos na rede municipal ou estadual, então todos nós estávamos atuando na sala de aula. Outro diferencial de minha graduação é o fato da fundamentação teórica de cada disciplina vir acompanhada de um trabalho prático, que

princípios pressupõe-se, em relação às crianças e aos aprendizes em geral, que estes possuem saberes em relação à escrita, como em outros campos do conhecimento, isto é, tentam interpretar a seu modo aspectos essenciais das informações que lhes são fornecidas pelo meio.

²⁴ Considerando a realidade educacional das redes de ensino públicas do Estado de Mato Grosso do Sul, em que o número de professores sem curso superior que estão em pleno exercício de sua profissão é considerável, principalmente nas redes públicas de ensino, a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul acredita ser necessário efetivarem-se ações que possam minimizar esta situação, já que dentre suas finalidades visa atenuar as desigualdades regionais no Estado de Mato Grosso do Sul não pode permanecer alheia a esta realidade. O curso a ser oferecido pretende atender à demanda emergente do estado, com o intuito de articular a formação aos aspectos inovadores que se apresentam no mundo contemporâneo, credenciando profissionais que tenham condições de atuar, inclusive, em áreas específicas, tais como: cuidado e educação em creches, ensino em classe de educação infantil, atendimento em educação inclusiva de portadores de necessidades educativas especiais, educação de comunidades indígenas e educação de jovens e adultos equivalente aos anos iniciais do ensino fundamental.

apresentávamos como conclusão. Acho que ali nós aprendemos muito, porque em todos os anos tínhamos estágio. A graduação marcou bastante, até pelo fato de todos da turma estarem atuando em sala de aula, isso fazia com que trocássemos experiências e questionássemos os professores com exemplos de nossos alunos, ou seja, com maior propriedade sobre os assuntos. (Fi6, Fp5)

Ao destacar de forma positiva o papel da formação inicial, o depoimento dessa professora diverge do que indicam, um conjunto de pesquisas (Garcia, 1999, Carvalho, 1994, Torres, 1999) e do que Pérez-Gomes (1998) afirma sobre o assunto:

(...) o conhecimento científico que se transmite nas instituições de formação converte-se definitivamente num conhecimento acadêmico, que se aloja não na memória semântica, significativa e produtiva do aluno-mestre, mas apenas nos satélites da memória episódica, isolada e residual. (p. 93)

Podemos inferir, que o diferencial que sustenta o depoimento da professora, esteja no fato de todos os alunos desta graduação já estarem atuando em sala de aula. A professora complementa:

Quanto às formações continuadas, considero um curso que fiz na Universidade Federal sobre classe especial e o Parâmetros em Ação, como bastante contribuintes na minha atuação, mas o que mais marcou, sem dúvida foi a graduação. (Fi6, Fp5)

A diferença indicada pelo depoimento das professoras, em relação ao que vivenciaram na graduação, indica, também, um possível avanço na formação inicial dos professores, muitas vezes em consequência do desenvolvimento da formação continuada que fornece preciosos conhecimentos para discussão e modificação dos currículos da formação inicial.

Uma professora que está cursando a graduação, destacou:

Depois que eu fiz esse curso de formação, que já foi mencionado e quando eu comecei a fazer pedagogia, e minha coordenadora me disse que eu não sou mais a mesma. Além dela ter me dito isso eu também sinto que a partir do momento que comecei a fazer a pedagogia, com esses professores, que inclusive umas delas foi essa que nós tivemos aqui de matemática, é como se tivesse aberto um leque de possibilidades e hoje eu me sinto uma pessoa totalmente diferente de um tempo atrás. (Fi6, Fp7)

- Então o seu curso, a sua graduação está lhe acrescentando, conseguindo fazer com que você modifique a sua prática? Perguntei.

Está sim, até minha postura, a maneira de pensar, de avaliar, até a questão do respeito humano, como lidar com as pessoas, relações humanas, tudo, eu me sinto ótima, sempre querendo aprender mais. (Fi6, Fp7)

É natural, segundo Nóvoa que ocorra com os professores em formação esta mudança narrada pela professora, que reflete a impossibilidade de separar a formação profissional da vida pessoal, pois segundo o autor (1995)

estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que e também uma identidade profissional (p. 25)

Percebi que a professora-coordenadora balançava a cabeça afirmativamente durante o depoimento da colega; perguntei se ela era a coordenadora dessa professora e se gostaria de dizer algo, ao que ela prontamente respondeu:

Sinto que a professora está realmente tocada pela graduação, tudo que ela aprende na universidade ela coloca em prática na sala de aula e se surpreende muitas vezes com o resultado, divide com o restante das colegas a experiência vivida, enfim ela está no auge de novas descobertas e isto a entusiasma. Nas turmas que ela leciona não existe problema de disciplina, pois as aulas são dinâmicas e interessantes, levando os alunos à participação e satisfação. (Fi6, Fp3)

Desde o início da fala da professora, a coordenadora acompanhou entusiasmada os feitos narrados por ela, numa demonstração de reconhecimento e de cumplicidade frente ao avanço, facilmente, percebido e conquistado por essa professora. Este fato me remete a uma das condições preconizadas por Brunet (in NÓVOA 1999, p.132) para que haja desenvolvimento pessoal e aprendizagem, ela diz respeito ao ambiente de trabalho. O autor afirma: “O aperfeiçoamento ou a formação só se tornam eficazes se o participante tiver a noção de que vai poder utilizar os novos conhecimentos e de que o clima lhe proporcionara os complementos e os apoios necessários.”

A postura de quem coordena processos formativos de professores requer, também, atenção ao clima da instituição, pois estimular a existência de redes de colegas e de diálogos com os professores, segundo Nóvoa, (in CRO 1998) “é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional” (p.115).

Não posso deixar de destacar, que além da atenção ao clima institucional, à dinâmica produzida no trabalho pedagógico entre as necessidades formativas e o que se oferece e se constrói como conhecimento da formação e conhecimento na profissão, também são fatores relevantes no processo formativo.

Para sustentação da discussão que essa dinâmica produz, recorro ao trabalho de mestrado de uma das integrantes do Gepec, Damasceno (2005), que ao pesquisar professores com experiência de sala de aula (dez anos), conclui que, entre os *conhecimentos* citados pelas professoras como necessários para realizarem o trabalho docente encontra-se a “verdade da realidade” das disciplinas que organizam os conhecimentos científicos nas mais diversas áreas do currículo escolar, a “verdade da realidade” didática e pedagógica que organiza as formas de ensinar (*o como ensinar*) articulados com a “verdade da realidade” da formação profissional responsável pelo conjunto de conhecimentos das ciências da educação. Mas só os *conhecimentos* (“verdades da realidade”) não são suficientes para dar conta de compreender e realizar o trabalho docente, segundo as professoras entrevistadas são necessários e fundamentais os saberes originados e apropriados no exercício cotidiano do trabalho docente, no âmbito da prática da profissão em confronto constante com as condições de trabalho. Porém, todas são unânimes em falar que para realizar seu trabalho docente, é necessário **conhecer e saber as crianças** com as quais estão trabalhando, e a partir desse movimento, construir/produzir conhecimentos e saberes docentes – esse é o conhecimento e o saber relevante no momento de realização da ação pedagógica.

Nesse momento do nosso encontro, chega à secretária de educação do município, que neste dia só pode comparecer à reunião no final dela.

Uma das professoras continua a falar sobre as formações vividas e se refere à parte do Parâmetros em Ação que desenvolve mais o conteúdo de forma prática, dizendo que isso é o que, na opinião dela, se torna mais significativo em sua constituição. Logo uma outra colega rebate:

Acho que a teoria amplia muito nossa capacidade de reflexão e de questionamento diante da prática e daqueles exercícios que vem para ser feito de uma maneira específica, vejo que a teoria nos auxilia a pensar em novas possibilidades diante do pensamento dos autores e isso é bastante importante. (Fi6, Fp6)

Naquele momento do encontro, não pude deixar de tocar em algo que, por mais delicado que pudesse ser para algumas das pessoas presentes – coordenadora e secretária – era de extrema importância para responder minhas questões de pesquisa e, porque, de certa forma, o grupo me sinalizava no sentido de convidá-las a falar sobre isso.

- Todas vocês que participaram da formação continuada oferecida pela Universidade Federal colocaram que ela foi uma experiência formativa muito significativa para a constituição profissional de vocês, e ela tinha como uma das características ter formadores professores que ministravam a formação também para professores. Já na experiência dos Parâmetros em Ação, que algumas de vocês também consideraram como uma boa experiência formativa, os formadores não eram professores de universidades e ministravam a formação para os coordenadores e estes para vocês, professores. Pois bem, gostaria de discutir um pouco isso com vocês, ouvindo primeiro a coordenadora, que é a pessoa que exerce a mediação neste processo e depois ouvir as professoras, que passaram pelas duas situações.

No começo, foi muito difícil, nós não tivemos a opção de ser ou não formadora do Parâmetros em Ação, foi determinado que seriam as coordenadoras e apesar da resistência inicial tivemos que exercer esta função. No início eu não queria ser formadora porque eu queria participar mais de uma formação que me preparasse melhor, para depois eu estar formando professores. (Fi6, Fp3 – coordenadora).

A coordenadora-formadora fala sobre os quatro dias que a equipe do MEC teve para ministrar a fase 1 com os coordenadores e que esses não foram suficientes para prepará-los. E continua:

Acho que foi muito superficial, tanto que muitos que participaram dessa fase, correram da responsabilidade de tornarem-se formadores. Por mais que tivesse o livrinho com as atividades a serem desenvolvidas pelo formador, o objetivo do programa era muito mais amplo que isso.

No começo, eu e minhas colegas coordenadoras não achávamos que pudéssemos ser formadoras dos professores, pois muitas vezes o professor sabe mais do que nós que estamos fora da sala de aula e isso nos deixava insegura, mas aí começamos a entender que tratava-se de um grupo de estudo e que nós deveríamos estar estudando, inteirando do assunto para coordenarmos o estudo, aguçando os professores, sem ter que oferecer respostas prontas e certas. Passamos a entender a situação desta forma, que éramos um grupo de formadoras que também estávamos nos formando, portanto tínhamos que estudar, que nos preparar cada vez mais para isso.

Quando tínhamos mensalmente a reunião com a formadora do MEC, as famosas reuniões de pólo, que contavam ora com sua presença, ora com a presença da outra formadora da Rede Nacional de Formadores, nós nos recheávamos, carregávamos nossa bateria e seguíamos mais confiantes e melhores preparadas para coordenar o grupo dos professores, mas quando acabou esta assessoria do MEC (2002), nos sentimos bastante perdidas. Por mais que estejamos buscando alternativas, recheando mais o que vem nos livros do Parâmetros em Ação, as atividades giram em torno de leitura, que ora preparamos para ser em grupo, ora pensamos em dinâmicas que dêem um movimento no grupo, fazendo com que o dia da formação fique agradável e com metodologias diversificadas. (Fi6, Fp3)

Achei conveniente perguntar às professoras se elas perceberam alguma diferença na atuação das coordenadoras, depois que o programa deixou de receber a assessoria do MEC. Uma das professoras falou:

Eu sinto o Parâmetros em Ação uma castração. Explicando melhor: me sinto manipulada pelo PCN, é como se ele tivesse tirando meu direito de buscar minha expressão livre, tivesse me dominando. Tenho a sensação que por detrás de toda esta proposta, existem interesses governamentais e tudo que está ligado ao governo eu vejo como manipulação, então considero o PCN como um ensino tradicional camuflado. Vejo a política como algo que quer que o povo seja de um jeito só e os PCN está direcionado para esses interesses. O que me fez perceber isso foi a universidade. (Fi6, Fp7)

Nessa fala da professora ficou muito evidente a impertinência de minha pergunta, pois era a coordenadora do programa, querendo ressaltar a eficácia da assessoria prestada pela Rede Nacional de Formadores, esquecendo que naquele momento o adequado era ouvir, analisar e construir uma ação investigativa e formativa. As palavras da professora evidenciam, também, sua preocupação com a intromissão excessiva do poder público na comunidade escolar, já que o referido programa é uma política educacional e como tal apresenta interesses ideológicos. Essa análise da professora é coerente com o avanço que ela tem conseguido, impulsionada pela formação inicial pela qual está passando.

Ao ouvir essa fala da professora senti instaurar, ali no grupo, uma tensão entre a pesquisadora e a coordenadora do programa *Parâmetros em Ação*, tanto por mim, como pelas professoras participantes, e a saída encontrada por mim foi esclarecer que não estávamos falando dos PCN referenciais, mas do programa *Parâmetros em Ação*, que, apesar de ter como proposta a leitura desses referenciais não se restringia só a ele e que a professora estava trazendo para o grupo a avaliação que a maioria das universidades públicas tinha dos Parâmetros Curriculares Nacionais e que essa era uma colocação pertinente no momento.

Esse esclarecimento, feito por mim, foi uma tentativa de defender o indefensável, pois aquele era um grupo de pesquisa-formação, e, não fazia sentido eu me manter agarrada a uma opinião sobre um programa de formação continuada de professores, que coordenei, porque ali estávamos falando sobre processos formativos, que vêm a ser algo bem maior do que esse ou aquele programa de formação. Além disso, meu comentário final, sobre a pertinência da colocação dela no grupo e naquele momento, foi inverso e incoerente a tudo que argumentei anteriormente; eu, na verdade, achei inoportuno. Creio que o grupo imaginou que esta tensão não existia mais, mas ela foi deflagrada, escandalosamente.

Uma outra professora voltou à pergunta inicial, sobre a possível percepção das professoras sobre a atuação das coordenadoras-formadoras e disse:

Na primeira etapa (quando existia a assessoria oficial), foi trabalhado língua portuguesa e estávamos todos mais bem preparados, tanto os professores quanto os formadores. Agora eu sinto as formadoras um pouco perdidas, mas o conteúdo trabalhado é matemática, então eu fico um pouco sem saber se é a falta de assessoria ou a dificuldade geral que se tem de trabalhar a matemática. Mas, parece que falta um pouco de instrução às formadoras para que eles estejam conduzindo o grupo. (Fi6, Fp10)

Acho que pela falta de assessoria, o trabalho mais parece um planejamento do que um grupo de formação. Elas iniciam as discussões, mas quem vai encaminhando, fechando as propostas, são os professores e depois elas fazem um levantamento das idéias colocadas pelo grupo e assim realizam um fechamento da discussão. Este é o movimento do grupo da formação. (Fi6, Fp8)

Outra professora integrante do grupo opinou:

Se o objetivo do grupo é estudo, eu concordo que temos que efetuar a leitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais, porque de outra forma nós professores não conheceríamos este material. Muitas vezes as formadoras chegam animando o grupo e propondo situações estratégicas para efetuarmos as leituras, mas algumas vezes elas chegam desanimadas e isso dá o tom do grupo, fazendo com que a gente saia de lá desanimadas, apenas cumprindo uma obrigação. Mas eu concordo que o caminho é este, têm que haver grupos de estudo, momentos de reflexão e troca, porém para que isso aconteça o líder tem que ser brilhante, bem preparado... (Fi6, Fp6)

É, mas o interesse dos professores que estão no grupo também faz diferença, se eles vão para lá só para cumprir uma obrigação, com expectativa ruim sobre o trabalho, certamente não vai gostar da formação. (Fi6, Fp5)

Comigo, aconteceu o seguinte: participei da formação que trabalhou o conteúdo de assimetria e apesar de estudar e discutir, eu não assimilei. assunto. Esta é uma necessidade que eu acho que existe e que o Parâmetros em Ação não supre. (Fi6, Fp8)

Como esta professora tocou num ponto muito importante ligado à formação, não perdi a oportunidade de ressaltar isso, porque entendi que as professoras estavam me dizendo que poupam as formadoras, justamente porque conhecem suas trajetórias profissionais, porque são colegas com as quais elas convivem diariamente e que não gostariam de se indispor com elas, mas que, quando se trata de um especialista, que geralmente vem de longe, elas se sentem mais à vontade para os questionamentos, mesmo que isso coloque o especialista numa situação delicada, chegando até a incomodá-lo.

A Secretária de Educação fez uma observação no sentido de que percebe essa situação diferente quando se trata da formação do Parâmetros em Ação no segmento de 5ª a 8ª séries, com especialistas, os colegas professores que participam da formação não têm este cuidado de poupar o formador e aprofundam no conteúdo trabalhado, crivando-o de perguntas. Ela continua dizendo que atribui um pouco da responsabilidade de tal situação – de não aprofundamento dos conteúdos na formação do ensino fundamental – às instituições de ensino responsáveis pela formação inicial do professor, quer seja o antigo curso Magistério, ou mesmo os cursos de Pedagogia oferecidos pela maioria das faculdades.

Essa discussão inflamou as professoras que concluíram que o currículo das séries iniciais do ensino fundamental é muito abrangente, com certa superficialidade para trabalhar os conteúdos, já de 5ª a 8ª séries o currículo permite este aprofundamento. Voltei à questão da formação continuada e indaguei:

- Diante do exposto por vocês, então a formação continuada destes dois segmentos precisa seguir caminhos diferentes?

Sim. O segmento de 5ª a 8ª série precisa de conhecimento didático e o de 1ª a 4ª precisa de aprofundamento nos conteúdos e mais tempo para desenvolvê-los. (Fi6, Fp8)

Outra professora, ainda, continuou nesse assunto:

Eu gosto muito de trabalhar com os colegas de 5ª a 8ª séries, quando eles nos dão abertura para isso, pois vejo uma possibilidade de buscar neles conhecimentos que me faltam. Mas, não entendi muito o sentido de sua pergunta... (Fi6, Fp10)

Explicando melhor, recuperei: Quando vocês dizem que os professores do 1º segmento (1ª a 4ª série) têm domínio didático e não possuem um aprofundamento teórico e os professores do 2º segmento (5ª a 8ª série) têm aprofundamento teórico e não possuem domínio didático, eu parto desta premissa para perguntar: se eles precisam de coisas diferentes, suas formações têm que seguir caminhos diferentes?”“.

O grupo seguiu discutindo a necessidade de aprofundamento dos conteúdos e uma delas afirmou que nós professores devemos refletir sobre a formação que tivemos, que ela, por exemplo, foi descobrir a verdadeira história do Paraguai quando seu filho foi estudar este conteúdo na 6ª série e ela foi estudar com ele, porque o que ela contava anteriormente para seus alunos era a história que ela havia aprendido, que constava dos cursos de formação do aluno de 1ª a 4ª série, sem nenhuma abordagem crítica do papel do estado de Mato Grosso em relação ao Paraguai.

Na visão dessa professora, um dos papéis da formação continuada é justamente ajudar a refletir sobre estes fatos e evidenciar a necessidade do professor sair em busca de leituras e conteúdos que vão além do livro didático.

Às duas horas programadas para a duração do nosso encontro já haviam sido ultrapassadas e por isso tivemos que finalizar nossa discussão, porém sem deixar de fazer uma observação final sobre o fato de termos entrado realmente na temática formação continuada, colocando na roda de discussão as experiências mais significativas de cada uma delas, dando ênfase aos aspectos considerados mais relevantes e sugerindo ações naqueles pontos em que as formações não alcançaram os objetivos ou mesmo as expectativas que elas esperavam.

Minha impressão sobre esse encontro foi que nele o grupo mostrou mais uma de suas matizes, talvez aquela deixada quando descascamos nosso verniz. Não no sentido de perder algo de bom devido ao desgaste do tempo, como geralmente acontece com um móvel, mas perder no sentido de ganhar mais coragem para mostrar uma matiz que fica mais escondida e que contém marcas e concepções que orientam nossas idéias e mostram a força presente em nossas opiniões.

Apesar de terem compartilhado algumas construções sobre a idéia de formação continuada, as componentes do grupo também colocaram suas argumentações de forma individual, que foram neste coletivo ganhando força e forma de conhecimento produzido sobre a temática investigada.

A partir do momento em que deixaram de suavizar suas falas sobre os diversos papéis presentes nas formações que vivenciaram – como foi o caso do papel da Coordenadora e da Secretária de Educação – deixaram transparecer as concepções que norteiam suas representações acerca de modelos de formação continuada.

O diálogo que foi estabelecido entre as ações formativas do passado e do presente, de cada uma delas, oportunizou uma espécie de autoria coletiva em que ora uma ia complementando a fala da outra, ora provocando a outra e ainda discordando em aspectos que muitas vezes não mereciam generalizações e sim visões mais particulares sobre o assunto.

Pude perceber nesta discussão que o sujeito da minha pesquisa, o Grupo de Pesquisa-Formação de professoras de São Gabriel, tornou-se um “sujeito” falante, com voz própria, que, por mais que eu fale sobre ele, eu não direi tudo o que foi dito e vivido nos encontros. Por este motivo optei pela transcrição fiel da fita gravada, deixando minhas considerações para o final do relato e não entrecortando o texto, como fiz em outras transcrições de outros encontros com o grupo.

O grupo tentou esclarecer e evidenciar o que considerava uma boa formação. Segundo suas integrantes, é aquela formação objetiva, que classifica, ordena, dá exemplos, onde o formador demonstra certeza, sugere intervenções e se dá de forma intensiva e não pontual. Portanto, na opinião do grupo uma boa formação tem que prever acompanhamento com observação da prática,

análise das produções, intervenções mais personalizadas e planejamentos coerentes com a realidade das salas de aula.

Lerner²⁵ (2002) é uma das autoras que defende esta conduta formativa e afirma, "Os modelos mais produtivos de formação continuada são aqueles que se desenvolvem durante períodos prolongados e incluem acompanhamento do trabalho da sala de aula".

O grupo de professoras, também, considerou de qualidade a formação que repercute nos resultados com os alunos e que se dá de forma integrada com todos os professores da escola, sugerindo que todos tenham uma idéia do processo todo e não só de sua parte.

Nóvoa (1995) postula que

A formação implica a mudança dos professores e das escolas, o que não é possível sem um investimento positivo das experiências inovadoras que já estão no terreno. Caso contrário desencadeiam-se fenômenos de resistência pessoal e institucional, e provoca-se a passividade de muitos atores educativos. (p. 30)

Por isso, falar de formação é considerar e compreender a globalidade do contexto onde ela ocorre e atentar para todos os saberes que são ali construídos e compartilhados.

4.7. O diálogo entre a formação inicial e a formação continuada: Sétimo encontro

O clima do grupo era de alegria por estar vendo as fotos da nossa noite de autógrafos. Sim, porque os memoriais viraram um livro, **Memórias: professores compartilhando suas histórias**, e não poderíamos iniciar com outra questão que não fosse à repercussão do livro, tanto para elas, as autoras, como para as outras pessoas, colegas de trabalho, amigos, familiares, etc.

A colocação inicial é compartilhada pela maioria, entre risos e olhares de cumplicidade foi de que o livro provocou muita inveja. Desde aquela inveja revelada através de comentários maldosos, até aquela que emudece a pessoa e a leva a ter comportamento de indiferença frente ao fato, melhor dizendo, frente ao feito!

No momento em que senti já haver esgotado o tema do lançamento do livro, retomei nosso contrato de trabalho, que assegurava mais 2 reuniões do grupo, sendo que estas últimas seriam para que eu trouxesse os "achados" que consegui perceber nas discussões sobre formação e, também, em todas as áreas que margearam a temática central. De certa maneira, meus "achados" seriam

submetidos à opinião do grupo e eu começaria hoje com a leitura do artigo Memórias e Quintais que eu havia escrito, narrando o processo de escrita dos memoriais que elas vivenciaram nesse grupo de pesquisa. Esclareci que o artigo faria parte de um livro que o GEPEC estava lançando – Porque escrever é fazer história (PRADO e SOLIGO, 2005) – cujo enfoque seria a importância da escrita nos processos de formação de professores.

Durante a leitura do artigo elas se expressavam com risos, identificando autoria de algumas falas e a força de algumas passagens... Segundo elas, foi possível através da leitura, fazer uma retrospectiva de tudo que o grupo havia vivido e conhecer o que eu pensava a este respeito.

Foi lembrado também o objetivo principal do grupo: discutir a formação continuada, pois a escrita do memorial era um recurso dentro da formação. A indagação feita na sequência foi se realmente a escrita do memorial tinha feito com que elas refletissem a respeito da própria formação ou não e se o processo desta escrita tinha-as levado para outro rumo?

A professora que respondeu primeiramente considerou que o que ela é hoje se deve a todas as formações continuadas das quais ela já participara, e que ela consegue sentir seu crescimento pessoal e profissional. Destacou que processos de formação voltados à alfabetização foram os que mais contribuíram, pois ela consegue perceber este avanço comparando a sua prática anterior com a atual.

Outra professora disse que a escrita e a posterior leitura do memorial fez com que ela percebesse que só deu destaque a sua graduação como processo formativo, mas que ela gostaria de recuperar todas as formações continuadas das quais ela participou, pois elas contribuíram muito na sua trajetória, e que talvez ela tenha destacado a graduação porque, no momento, todas as outras colegas já eram graduadas e ela só teve oportunidade de cursá-la agora.

Uma das professoras mais falantes iniciou dizendo que a escrita do memorial possibilitou que ela percebesse que o que mais contribuiu para sua formação profissional foram os cursos que ela fez depois da faculdade, que na faculdade as coisas são muito teóricas e perfeitas e que quando se sai, encontra uma realidade muito diferente. Deu como exemplo os níveis de escrita da criança, que ela só foi ouvir falar disso e ver acontecer na prática, nas formações continuadas, porque antes era tudo muito teórico. Indaguei a essa professora se ela havia feito à graduação atuando na sala de aula e ela disse que nos últimos anos da graduação sim.

Outra professora disse que apesar de ter feito uma “*faculdade de asfalto*”, pela experiência de sala de aula, ela conseguia relacionar muita coisa da teoria com sua prática, com seu dia a dia. A outra parceira da mesma faculdade, entre risos, admitiu que as leituras oferecidas pelos professores

²⁵ Ao elaborar o relatório de avaliação do PROFA em Brasília.

eram muito boas, mas que cabia a elas, alunas, fazerem a relação dessas leituras com a prática. Ressaltou ainda que nem tudo servia para dar suporte à prática da sala de aula e citou a disciplina de história da educação.

Neste momento enfatizei que conhecimento não é só aquele que tem um caráter utilitário, mas também aquele que amplia a cultura geral, a noção de passado, de crítica do presente e de antecipações do futuro, numa tentativa de desconstruir essa visão tão utilitarista que muitos professores têm.

Elas seguiram lembrando que muitas vezes aprendiam mais nas discussões e desabafos que travavam nas viagens de ida e volta, pois o grupo era menor e permitia que elas aprofundassem mais as questões que haviam sido levantadas na sala de aula ou mesmo através dos textos oferecidos.

Como se pode observar não existem espaços apropriados para aprendizagens, os espaços informais, também, suscitam formação, conclusão que Varani (2005), no desenvolvimento de sua pesquisa no Gepec - Da constituição do trabalho docente coletivo: reexistência docente na descontinuidade das políticas educacionais – evidenciou. A autora defende a idéia de que o lugar não-institucional tem a característica de produzir encontros para o "desabafo" dos professores frente ao que vivem. E esta postura de desabafo forma o professor, pois este influencia o professor a ponto de receber uma resposta sobre o seu problema.

Prosseguimos na discussão do grupo e perguntei para a professora que está cursando a graduação, como ela estava vendo seus 15 anos de prática de sala de aula e o conteúdo estudado na faculdade. Ela respondeu que agora se sente mais responsável por tudo que planeja para seus alunos, que consegue enxergar melhor seu papel social enquanto professora e que quando estuda a história da educação se decepciona um pouco com tudo o que tem estado por trás das decisões que são tomadas.

Ressaltei para o grupo que, sob minha ótica, as universidades estão melhores, estão preparando de forma mais eficiente seus alunos, ao que algumas professoras rebateram, baseadas na atuação das estagiárias que vêm recebendo da universidade: completamente sem preparo. Nesse momento lembraram-se do curso Magistério, que bem ou mal dava uma noção do ofício de lecionar e que colocava o aluno na sala de aula antes dele optar pela pedagogia. Elas consideraram que sair do ensino médio e entrar no curso de Pedagogia deixa os alunos completamente perdidos quando vão para uma sala de aula. Deram como exemplo a reação de uma estagiaria que substituiu a professora que teve que se ausentar da sala por alguns instantes. Ao retornar a professora ouviu da estagiaria: *“Professora, eu já pedi socorro para Piaget, Vygotsky e eles não me responderam!”* (Fi7) fazendo uma crítica à teoria pura e simples, sem relação com a prática.

Outra professora, que terminou a graduação há pouco tempo, disse que a universidade fez muita diferença na sua vida, que a fundamentação teórica oferecida pela graduação fez com que ela conseguisse chegar até o final de uma leitura densa como Marx, entendesse os princípios filosóficos da educação, mas não simplesmente para dizer que sabe, mas para fazer articulações com a prática, com seu pensar.

A professora que exerce o papel de formadora com os professores disse que percebe que os professores só querem textos que sugerem atividades, que quando é sugerido que se leia e reflita sobre algo eles consideram perda de tempo. Afirma, ainda, que nas avaliações que eles realizam ao final dos trabalhos, sempre pedem atividades mais práticas, mais voltadas para a sala de aula, com um interesse quase exclusivo de alimentar a prática.

A professora que participa da formação do Parâmetros em Ação partiu para a defesa dos professores, dizendo que nem todos recusam e criticam as leituras dos textos, mas que há necessidade de se ter uma sistematização do que está sendo lido, que, na sua opinião, é o que falta.

Terminamos o encontro fazendo referência à jornada pedagógica realizada pela Secretaria Municipal de Educação de São Gabriel em parceria com a unidade da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. As professoras disseram que este tipo de evento pedagógico é mais para se informarem do que para formarem, mas que também é um movimento necessário ao professor.

Senti nessa reunião, o grupo mais maduro, com mais possibilidades de análise e de articulação das experiências vividas, fazendo leituras interessantes entre teoria e prática (Pereira), formação inicial e continuada (Esteves, Rodrigues e Pérez-Gomes), formação pessoal e profissional (Nóvoa) e principalmente, estabelecendo um diálogo que segundo Bakhtin, “a palavra está sempre carregada de um discurso ideológico e vivencial” (1988, p. 95).

O grupo registrou algumas marcas deixadas pela formação inicial, “faculdade de asfalto”, outras que a experiência profissional possibilitou, “como eu tinha experiência, fui relacionando a teoria com a prática”, denunciando que não foi a universidade a responsável pela articulação dessas duas dimensões.

Dentre as marcas, também foi possível perceber aquelas deixadas pelos momentos históricos vividos pela educação. Estou me referindo ao fato de a necessidade das professoras que cursaram a graduação há mais tempo terem que viajar em busca da formação inicial, fato que originou a expressão “faculdade de asfalto”. Atualmente, as professoras usufruem da graduação sendo oferecida no próprio município, revelando com isso o movimento de interiorização das universidades – tanto públicas como privadas – que tem evitado o deslocamento das pessoas em busca de sua formação inicial, promovendo-o para próximo da população que delas necessita. Vale lembrar que neste estado a universidade pioneira em relação a este movimento foi a Universidade

Estadual do Mato Grosso do Sul, que há 10 anos atrás, quando foi criada, estava presente em 14 municípios.

4.8. A urgência da valorização profissional: Oitavo encontro

Nesse encontro, apenas 5 dos 10 participantes estavam presentes e iniciei lembrando que as 2 últimas reuniões do grupo ficariam destinadas à discussão das nossas percepções sobre os encontros.

Agora era à hora de conhecer o resultado, como elas avaliavam essa convivência que havíamos estabelecido mensalmente, durante 2 horas, no período de 9 meses, afinal, o que foi que ficou para cada uma delas de nossas discussões, de nossas produções e de nossos achados. E, antes de mais nada, o que as levou a aceitarem o convite e permanecerem no grupo?

Antes que elas respondessem, lembrei-as do objetivo maior da pesquisa, que era tratar da temática da formação continuada, e se elas gostariam de deixar registrado algo que pudesse traduzir o pensamento delas sobre o tema.

Uma das professoras esclareceu que não fez a tarefa, que não trouxe por escrito o texto que eu havia solicitado, mas iniciou dizendo que o que ficou para ela de nossos encontros foi que antes ela gostava de alfabetização e que hoje ela acha que tem problemas com a alfabetização, pois é louca por isso!

Disse que aprendeu muito comigo, com minha garra e que essa pesquisa que estou realizando fez com que ela percebesse que seu gostar está pouco científico, que ela precisa estudar mais, ir mais à luta. Acrescentou, também, que compreendeu a concepção da formação continuada de forma como era realizada, como um “achismo”, como experiências sem uma base científica, e que agora enxerga melhor a profissão dentro de uma ótica científica, onde as coisas não acontecem sem motivo, sem intencionalidade.

Existe uma teoria e ela precisa ser mais bem estudada. Nós, professores, não temos essa visão do quanto o nosso trabalho é científico. (Fi8, Fp8)

A mesma professora passou a falar da formação continuada da qual ela participa – Parâmetros em Ação – e disse que lá nos grupos acontece muito do formador dizer que ele acha, que ele pensa e que ela, a professora, sente a necessidade de saber porque se pensa desta maneira,

porque se acha isso. Entendi que ela estava ressaltando a necessidade de se ir à raiz do pensamento, na razão que sustenta a ação, ou até mesmo a opinião.

A professora, voltando ainda mais para si, diz ter ficado triste com a escrita de seu memorial, achando hoje que escreveu pouco, que escreveu muito sobre a sua trajetória como pessoa, mas muito pouco daquela como professora, da graça que recebeu sendo professora. Disse que gostaria de ter escrito coisas que levassem o leitor a dizer:

Puxa! Ser professor é isto? Isto é maravilhoso! (Fi8, Fp8)

Concluiu afirmando que gostaria que as pessoas se arrepiassem ao ler, mas que seu memorial foi escrito durante as reuniões de formação do Parâmetros em Ação, e que, muitas vezes, na educação, a gente faz as coisas quando dá, no tempinho que sobra, rapidamente, e que nossa profissão é muito linda, importante, que ela se constituiu na base da vida das pessoas e não pode ser tratada assim de forma atropelada, sem noção de sua dimensão.

Continuou a professora:

Às vezes quando paro para analisar, de fora, vejo a diretora que chega e diz o que tem que fazer e nós professores não questionamos nada, vamos simplesmente fazendo, sem lembrarmos que somos profissionais. (Fi8, Fp8)

Quanto à temática da formação, ela pode perceber com este grupo de pesquisa que ela como formadora não está conseguindo atingir os professores, porque o grupo dela de formação é muito grande, está muito abrangente, bem diferente aqui do nosso, onde conseguimos trocar idéias, conhecer o outro e as dificuldades de cada um.

Já num grupo de 40-50, eu percebo que como formadora eu atinjo uma pequena parte, pois alguns eu nem conheço, por isso acho que seria bem melhor se eu trabalhasse com os professores que coordeno, que conheço o trabalho deles, que acompanho na escola. (Fi8, Fp3)

Uma professora voltou ao memorial. Disse que escreveu apenas o que gostaria e que o sentimento, por ser muito intenso não dá para se expressar, mas fez questão de evidenciar situações que o revelasse. Afirmo que, esse sentimento, apesar de ser um dom que se tem nesta profissão e que a forma de cada um desenvolver é bastante particular, vem de dentro e, às vezes, corre-se o risco de misturá-lo com o sentimento materno, apesar de se ter consciência da necessidade de separá-los.

Enfim é tudo tão intenso que não tem como descrever o que é ser educadora e digo que o sou na frente de advogados, médicos, pra todo mundo ouvir e saber do meu orgulho. (Fi8 ,Fp8)

Quanto à formação continuada, uma das professoras disse que está nisso há muito tempo, só que eram outros nomes que se dava a ela e que este grupo de pesquisa estava sabendo aproveitar, já que contava com poucas pessoas interessadas, bem diferentes de outras formações onde as pessoas não levam a sério, fazem por fazer, sem um objetivo.

Lembraram que na formação do *Parâmetros em Ação* estavam presentes outras redes que não têm a mesma caminhada que a rede municipal.

Entendi que elas diziam que o processo de formação é constituído de vários momentos e que, no 1º momento, o que São Gabriel respondeu foi ao desafio da formação continuada de seus professores e que isso fez do município uma referência, e, elas são ao mesmo tempo construídas e construtoras desta formação continuada, elas apontam para uma outra direção: querem grupos menores, onde as particularidades da rede municipal sejam respeitadas, justamente porque estão em uma outra caminhada.

Relembrei o objetivo da pesquisa novamente e que elas apontassem para os gestores de São Gabriel o que queriam e aprovavam como ações formativas, como programas de formação. Nesse momento uma das professoras assim me respondeu:

Eliane quando você diz: gente no torcer da toalha o que é que conta, o que você aprendeu? E eu te respondo que tenho aprendido pouco, é claro que tudo é um processo, e eu quero aprender mais, tenho uma fome caninana e às vezes eu acho que é pouco e continuo batendo na tecla, tem que ter um cunho mais científico. Saber das raízes gostaria que a formação continuada saciasse essa minha fome e isto não tem acontecido, só que eu não quero que ela acabe, pois eu sei que esse é o caminho. (Fi8, Fp10)

A professora continuou registrando suas frustrações, afirmando que ao final do dia de cada formação continuada constata que já conhecia o assunto estudado, mas não tinha o conhecimento das reais causas, dos porquês. Ela gostaria que o encontro formativo viesse aplacar suas dúvidas e angústias deixadas em um momento em que ela não possuía maturidade para entender determinados conteúdos; ela gostaria que a formação continuada viesse contemplar este seu desejo.

Considerarei que aquele grupo já estava num outro momento deste processo de formação, onde já não era preciso que as secretarias públicas de educação criassem mecanismos para eles buscarem a qualificação.

Destaque foi dado ao programa Parâmetros em Ação, pois nele acontecem situações muito parecidas com tudo isso que elas estão denunciando, ou seja, grande parte dos professores participam interessados em marcar presença, em cumprir horário, pois o dia da reunião pedagógica do programa conta como dia letivo. Na opinião das professoras do grupo de pesquisa, as pessoas têm que freqüentar as reuniões por interesse pessoal e profissional, não para ganharem presença, simplesmente.

Defendem que os dias da reunião permaneçam garantidos no calendário escolar, mas que não seja obrigatória a presença na reunião, assim elas seriam freqüentadas só pelos professores realmente interessados e se tornariam bem mais produtivas.

O grupo foi compartilhando e confrontando suas diversidades formativas, de forma cada vez mais intensa, propondo ações formativas arriscadas e ousadas, pressupondo um profissional docente maduro e em busca de sua formação. E que deixasse de participar de eventos formativos só em busca da certificação.

Portanto, retorno ao título que dá nome a esse encontro, reafirmando que a valorização profissional é urgente! E quem faz essa afirmação/reivindicação são os próprios professores.

4.9. A consolidação do grupo de pesquisa-formação: Nono encontro

Neste último encontro a proposta era que, cada uma das professoras, trouxesse por escrito uma avaliação de nosso trabalho, de nossas discussões, enfim da experiência que juntas vivemos.

Resgatei o sentido de grupo tendo como compreensão o conceito de Bakhtin: “A compreensão é uma forma de diálogo... Compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra” (1992, p. 132). Pois a comunicação que se deu em todos os nossos encontros foi aquela baseada num outro conceito do mesmo autor de exotopia, ou seja, houve um desdobramento de olhares a partir de um lugar exterior, o meu, e este meu olhar foi contribuindo para que as professoras enxergassem que o retrato que faço delas é diferente do que elas fazem e, por mais tensão que isso possa ocasionar, gera também uma nova configuração, muito mais plena e abrangente, por isso mais próxima do real.

Destaco trechos dos escritos das professoras que retrataram suas avaliações sobre a experiência vivida.

Analisamos o nosso trabalho de diferentes formas, mas acredito, todas têm o mesmo sentimento, orgulho de ser educadora. Por alguns momentos duvidamos de nossa capacidade, acreditamos que não somos aquilo que gostaríamos de ser, mas isso não é verdade. Temos um grande potencial dentro de nós é só colocarmos em prática. (Av9)

As poucas vezes que estive presente estive satisfatoriamente motivada a acompanhar com muito interesse e curiosidade o que se pretendia com este trabalho. E quando conscientizei-me do que se atribuía “Formação reflexiva de professores”, me preocupei-me com quais eram os objetivos. Os questionamentos foram muitos e por motivos destes também fez me afastar por receio, medo... Os encontros serviram a todas e a mim, o quanto sabemos e nem sabemos, mas podemos com certeza aprender com pessoas como você “Eliane” e a todos que contribuiu com seus conhecimentos. Procurando interagir com o outro na busca da construção de um novo tempo para todos. (Av7)

Estes encontros foram de grande valia, além da descontração, servia também para o grupo refletir e compartilhar os problemas encontrados na profissão: ansiedade, dificuldades, descontentamento, realizações valorizadas e não valorizadas, formação profissional e pessoal... Enfim tudo o que nos incomodaram e continuam incomodando em nossa vida escolar. Todas nós tínhamos liberdade de falar abertamente tal qual como sentíamos sem a preocupação de melindrar alguém do grupo por conta das ações. Contudo, nossos encontros, poderão estar subdisiando nossos gestores ajustando e melhorando cada vez mais a “Formação continuada” de forma que não se perca o “fio da meada” como muitas outras idéias que acabam ficando no esquecimento. A experiência vivida nestes encontros para mim foram bastante produtivos, elevou minha estima, incentivou-se a ler e a escrever mais, a refletir sobre minha postura e até que parece ter aumentado àquela luz no fim do túnel. Enquanto fazia esta escrita em minha agenda me deparei com este poema, li e achei que tinha muito a ver com esta situação vivida. Veja:

O tempo é indivisível

Diz: qual o sentido do calendário?

Tombam as folhas, mas ficam as árvores

Contra o vento incerto e vário.

A vida é indivisível

Mesmo a que se julga mais dispersa e pertence a um eterno diálogo, a mais incosequente conversa.

Todos os poemas são um mesmo poema, todos os porres são os mesmos porres.

Não é de uma vez que se morre...

Todas as horas são extremas!

Mario Quintana (Av2)

*“Quem troca pães fica com um único pão. Quem troca idéias fica com as duas”
(Machado de Assis)*

Foi com esse pensamento que percebi o quanto aprendi com nossos encontros. A cada momento um novo desafio, um sentimento gostoso de poder expor nossa vida pessoal e profissional. Num primeiro instante “medo”, depois “coragem” e por ultimo “aprendizagem”. Foram encontros de grande valia, pois o grupo estava aberto às discussões e a coordenadora Eliane sempre respeitou nossas opiniões e

instigou a todas tornando o estudo bom e lógico. Vale lembrar que enquanto estudávamos, em meus pensamentos surgiam reflexões sobre o que é ser educador, formador e outros componentes da educação. Algumas posturas até foram por mim mudadas e outras inovadas. Como por exemplo: o ato de escrever. Cada ser humano tem suas idéias, seus objetivos e suas aprendizagens. Acredito que todas que participaram aprenderam muito. E para os gestores deixo meu recadinho: que continuem se esforçando ao máximo, trazendo cursos criativos com dinâmicas e com estudos profundos sobre a educação. Que não observem apenas o lado profissional e que às vezes percebam que também são professores e saibam que as idéias divergem, as informações são numerosas e as incertezas são evidentes e o que vale é o esforço de cada gestor. (Av6)

Foram muito bons os encontros com a professora Eliane Greice; durante este período, além de trocarmos experiências que sempre levam-nos a reflexões, também pude constatar o quanto é importante participar de uma formação continuada, pois esta vem, muitas vezes, suprir nossas dúvidas, bem como serve para rever e aprofundar mais nossos conhecimentos. Na minha opinião, a formação continuada deve prosseguir acontecendo, desde que seja de qualidade e ministrada por mestres que tenham seus conhecimentos além dos nossos. Seria interessante que fossem mestres da área específica em estudo. Outro ponto que merece ser avaliado é a clientela; que bom se fosse por rede, porque viria contemplar os professores e alunos diretamente de acordo com o que se almeja alcançar. (Av10)

A sala de aula não pode ficar na linha do achismo, será que vai dar certo? Tem por obrigação trabalhar com bases concretas. Não teria me constituída professora se não fosse os cursos de formação oferecidos pelo meu município São Gabriel do Oeste – MS, pois quando fiz magistério tinha a disciplina de didática que estudava numa visão pedagógica que me ensinava como ensinar os conteúdos e o porquê ensinar ficava um vácuo, hoje tenho necessidade de estudar compreendo as conexões de alguns conteúdos e não sei quem recorrer, seria interessante formação que preenchesse este vácuo deixado nos cursos de graduação. O encontro com Eliane ajudou-me a verbalizar alguns pensamentos, refletir sobre a educação a qual precisa ser vista e tratada com os olhos da importância que merece. Obrigada Eliane por esta oportunidade, são fadas como você que nutre-nos e estimula para ir à busca de uma educação cada vez melhor. (Av8)

Este último encontro, que já não estou tão certa de ser o último, mostrou-me claramente que fomos tomadas, capturadas pela temática a ponto de nem percebermos que nos tornamos reféns dela. Quando uso o plural para me referir a este movimento, é porque realmente creio que nem eu nem as professoras do Grupo de Pesquisa-Formação nos demos conta disso. Neste nosso nono encontro as professoras que no início eram bem resistentes à escrita trouxeram seus textos com citações de autores, com reflexões, algumas até com títulos, é porque este, certamente, também, foi um grupo de formação!

Na tentativa de conhecer e valorizar o sentido atribuído pelas professoras do Grupo de Pesquisa-Formação às experiências que as constituíram profissionalmente, as situações formativas que vivenciaram, dentro e fora de contextos formais de aprendizagens, é que joga mais luz nos memoriais por elas escritos, através da análise que realizo, reconhecendo que ao fazer isto, segundo Silva, a luz também “reflete necessariamente a sombra de quem escreve” (2000, p. 133)

É esse reflexo que passo a mostrar no próximo capítulo, lembrando que o refletido pode ser visto de várias óticas; a minha é apenas uma dentre as possíveis, mas a única que me é permitida neste momento.

CAPÍTULO V

REVIRANDO QUINTAIS:

EM BUSCA DOS VESTÍGIOS FORMATIVOS

*Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do
que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande.
A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser
medido pela intimidade que temos com as coisas.
(...) Sou hoje um caçador de achadouros da infância.
Vou meio dementado e enxada às costas cavar no meu quintal
vestígios dos meninos que fomos.
Manoel de Barros*

Para a descoberta dos vestígios que podem responder às questões da pesquisa, propus o levantamento de alguns pontos comuns, alguns modos de pensar coincidentes que apareceram nos memoriais e auxiliaram-me na compreensão dos processos, bem como dos percursos e sujeitos que contribuíram para a realização do propósito deste trabalho. Dentre os vestígios destaco aqueles que consegui agrupar nos memoriais das professoras, pois refletem aspectos relevantes e significativos da temática estudada.

A partir dessas considerações, passei a “cavar” vestígios formativos no Grupo de Pesquisa-Formação e comecei a perceber que, guardadas as especificidades de cada uma das professoras participantes, elas possuíam traços comuns que poderiam revelar e indicar aspectos mais gerais acerca de suas constituições como profissionais, que poderiam contribuir nos estudos e análises da formação de professores. Pois, concordante com Catani (2003, p 29), minha convicção também é de que:

A transformação produtiva dos saberes e práticas de formação, no meu entender, deve necessariamente incluir processos de reflexão e auto- conhecimento que reconstituem os itinerários individuais de desenvolvimento.

A partir dessa prática de escrita, os professores foram envolvidos numa ação que por mais que fosse desafiadora e por não fazer parte de seu cotidiano, por isso mesmo, constitui-se num fazer prazeroso, pois teve como principal objetivo falar de si. Segundo Josso (2004 p. 219), “o trabalho biográfico sobre si mesmo dá início à aprendizagem da implicação permanentemente em jogo, no trabalho individual e no trabalho coletivo”. Tal implicação – com o objeto, com sua formação, com os sentimentos, com o grupo – gera responsabilização pelo que se expõe e o exposto pelo grupo, por isso este momento é tenso e sofrido.

À medida que fizeram isso, surgiu à possibilidade de descobrirem facetas de sua formação da qual ainda não haviam se dado conta, e, desta forma, envolveram-se nesse processo de descobertas e terminaram por descobrirem, também, o prazer da escrita que, contraditoriamente, parece que lhes foi furtado pela escola, já que nessa instituição uma das únicas atividades de escrita que lhes é cobrada é o preenchimento do diário de classe.

Os relatos encontrados, tanto nos memoriais como nas falas do Grupo de Pesquisa-Formação, possibilitaram-me conhecer as trajetórias profissionais e pessoais de cada uma, que, segundo Canário (2000, p. 42), “conduzem a inverter o ponto de vista sobre as situações (formalizadas) de formação”. E essa era exatamente a minha proposta, já que anteriormente estive nessa rede municipal de ensino, exercendo um papel institucional de representante do MEC, portanto, dentro de uma ótica dominante de pensar e organizar a formação, obedecendo a uma arquitetura própria de macro implementação de uma política pública.

Naquele momento, muito importante era conhecer e inverter essas óticas, pois ninguém melhor que o próprio sujeito que se forma para falar sobre essa situação, sobre sua formação e expressar a representação que faz de seus processos formativos.

5.1 O processo de origem dos vestígios

Fez-se uma proposta ao grupo de professoras no sentido que elas comessem a pensar **no que as constitui como professoras**, ou seja, em suas novelas de formação e, a partir disso, elas escrevessem seus memoriais de formação. Entendendo que esse memorial seria uma narrativa reflexiva, constituindo-se numa forma de suas práticas docentes dialogarem com a formação e vice-versa. Depois da escrita dos memoriais, as professoras referiam-se a essa escrita como sendo algo que “mexeu” com elas.

Provocou muitas lembranças boas e também ruins, que procurei não cita-las. Provocou emoções, alegrias, reflexões auto-estima e valorização do meu trabalho. A retrospectiva da minha vida, e da minha trajetória (Fi5, Fp10)

Algumas sentiram-se superando situações delicadas, momentos difíceis enquanto escreviam suas trajetórias, como que exorcizando seus demônios; outras que consideravam a escrita, inicialmente, como um dever, acabaram sentindo que o memorial lhes trouxe a possibilidade de contatar com lembranças doídas, mas deixando em aberto a opção de encará-las ou preservá-las, e, ainda, no caso de algumas, a opção foi pela proteção e seleção das experiências que devessem ser contempladas no memorial.

A escrita desse memorial fez com que eu pudesse retornar em vários momentos de minha vida, onde muitos fatos aconteceram, o nascimento do meu filho na adolescência foi um deles sendo que consegui desabafar momentos de angústia, que em uma conversa isso não seria possível, até lágrimas no momento da escrita... Foi uma reflexão valiosa e que me proporcionou muita emoção. . (Fi5, Fp5)

A imortalidade daquilo que se escreve, também, foi ressaltada quando discutimos o real sentido que motivou a realização do memorial,

Quando comecei escrever foi mais para cumprir um dever, tive vontade de abandonar esta escrita e não participar mais dos encontros, depois parei para refletir e cheguei à conclusão de que era a oportunidade que eu estava tendo de escrever algo sobre mim já que a escrita pode durar séculos e nós não, somos mortais. (Fi5, Fp9)

*Uma reflexão sobre a vida pessoal e profissional. Uma mudança de postura perante a leitura (profissional)
A coragem de expor sobre minha vida
Um assunto diferente (desafiador)
Uma visão diferente de tudo que já passou (Fi5, Fp3)*

Entre outras coisas, a escrita revelou a necessidade de se ampliar o vocabulário, já que se viram buscando palavras para exprimir o que pensavam ou mesmo o que sentiam no momento. O papel da escrita no processo de formação pessoal e profissional, também, foi destacado nos memoriais,

*A escrita deve fazer parte do nosso cotidiano para cada vez mais podermos aperfeiçoá-la, sem receio e com segurança.
O educador deve desenvolver o gosto pela escrita, para transmitir a importância ao seu aluno e para prática profissional. (Fi5, Fp1)*

Dessa forma, verifica-se que existe uma relação direta entre a formação que se vive e aquela que se propõe ao aluno. Canário²⁶ (2005) afirma que “a maneira como os professores se formam influencia, decisivamente, a maneira como eles organizam o trabalho escolar dos seus educandos”. E parece ser exatamente essa a aproximação que essa professora sugere.

A escrita vem a ser uma reflexão sobre a prática, onde reconstruímos nossas ações e conhecimentos que posteriormente poderão ser modificados, complementados e adaptados conforme os desafios que surgem no nosso dia a dia. (Fi5, Fp4)

Percebemos que a escrita é de grande importância, mesmo não sendo muito praticada, sempre que é realizada é para cumprir um dever. (Fi5, Fp2)

Como afirma essa professora, a escrita está presente no contexto escolar, mas, como analisa Canário (2005) “de uma forma que está, na maior parte dos casos, associada à produção de um saber escolar “inerte” que é vivido pelos alunos como um trabalho penoso e desagradável.” Eu acrescentaria, que isso, também, ocorre com o professor, que quase sempre é solicitado a escrever para cumprir tarefas que não lhe fazem muito sentido. O fragmento abaixo, de outra professora, confirma o que está sendo analisado neste momento.

*Não temos o hábito de escrever, pois não somos cobrados e às vezes não escrevemos porque nos questionamos:
Quem irá ler?
Para que escrever?
Enquanto estou escrevendo o que poderia estar fazendo?(Fi5, Fp10)*

Acredito que este memorial fez com que eu me sentisse uma pessoa que está seguindo o caminho certo, momentos de muita reflexão onde os sentimentos foram relatados na escrita, como estou progredindo como pessoa no relacionamento com outros e no profissional. (Fi5, Fp4)

Nesses fragmentos foi muito interessante perceber as revelações que as professoras do grupo de pesquisa-formação fazem sobre o processo de escrita e a importância que dão a ele, tanto no contexto da escola como no de sua formação.

²⁶ O autor destacou essa relação na escrita do prefácio do livro Porque escrever é fazer historia de Prado e Soligo, 2005.

Torna-se evidente, também, que as professoras sabem distinguir muito claramente as diferentes propostas de escritas, considerando como avançadas aquelas que possibilitam momentos reflexivos, tanto no âmbito profissional como pessoal.

5.2 Os primeiros vestígios da formação

Tendo como referência a pergunta inicial que motivou a escrita do memorial “O que na sua formação a constituiu como professora?”, achei pertinente agrupar os aspectos comuns que revelassem o pensamento das professoras sobre os diferentes fatores que poderiam, de alguma forma, ter influenciado essa constituição, para que pudessem dar maior visibilidade a essa realidade durante a análise dos dados. Foi possível, dessa forma, organizar cinco agrupamentos:

- O primeiro agrupamento realizado, a partir dos registros dos memoriais, expressa as possíveis influências familiares no processo de construção de identidade das professoras.
- No segundo agrupamento estão as narrativas dos primeiros contatos, das primeiras impressões e das experiências iniciais das professoras com a escola no processo formal de escolarização.
- No terceiro agrupamento reúnem-se os depoimentos sobre os primeiros trabalhos como docentes – que em alguns casos coincide com a primeira experiência de trabalho.
- No quarto grupo estão os relatos que nos possibilitam conhecer a busca pela escolaridade mais específica das professoras, considerando aqui tanto o curso magistério como a graduação.
- Finalmente, o quinto agrupamento reúne os registros relacionadas à formação continuada; nem todas registraram essa temática no memorial, mas ela aparece na fala do grupo focal, durante as reuniões mensais.

Ainda na tentativa de compreender a resposta que cada uma das professoras deu-se a pergunta sobre “o que as constituem como professora” segui analisando os agrupamentos de respostas por elas dadas, permitindo-me efetuar algumas conclusões. É importante ressaltar que ao agrupamento das escritas relacionadas à formação continuada dediquei maior atenção, já que esta temática foi o que motivou o início desta pesquisa.

Mas, para que fosse possível aprofundar a análise do que pensam as professoras sobre formação continuada, foi necessário saber o que pensam de sua própria constituição, dos caminhos que foram trilhando e das opções que foram fazendo ao longo de seus percursos.

Nos memoriais foi possível verificar que, antes mesmo de crescerem algumas professoras já viviam as expectativas de seus familiares, de seguirem essa profissão como nessa fala,

sempre ouvia minha bisavó comentar que não tinha nenhuma professora na família...(Mo3)

Essa expectativa era expressa de forma direta, como a citada anteriormente, ou de forma indireta, mais determinada pela influência familiar, como

Filha de professora, quando não tinha onde ficar, ia para a escola com minha mãe.(Mo5)

Lembrando o diálogo com Elias Canetti, Kramer (1993) reafirma:

Desde os meus dez anos, é para mim uma espécie de dogma o fato de que consisto de muitas pessoas, das quais de forma alguma estou consciente. Creio que são elas que determinam o que me atrai ou me repugna nas pessoas que encontro. Foram eles o pão e o sal de meus primeiros anos. É ela a verdadeira vida secreta de meu intelecto (p. 36).

A importância atribuída à escola pelos familiares não esteve presente somente na vida das participantes da minha pesquisa, também, foi um dos fatores que estiveram presentes no meu memorial, na minha constituição, já que meus pais, numa visão bastante otimista e ingênua, acreditavam que a educação seria a melhor ferramenta para a ascensão social e pessoal. Parece que eles não estavam sozinhos nessa crença.

...Minha mãe, com tantas dificuldades, queria me manter em escola particular e não cansava de repetir: filha estude,... tudo o que posso te dar é uma boa escola, um bom estudo, então aproveite.(Mo6)

Essa mesma posição, também, foi influenciada não só por palavras e conselhos, mas por atitudes,

...meus pais me ensinaram a escrever meu nome, as letras do alfabeto e os numerais, antes mesmo de eu frequentar a escola.(Mo4)

Lahire (1997) chama de investimento pedagógico o conjunto de sacrifícios, intenções, projetos e expectativas de desempenho escolar depositadas no filho explicitando melhor:

Alguns pais podem fazer da escolaridade a finalidade essencial, e até exclusiva da vida dos filhos, ou mesmo de sua própria: pais que aceitam viver no desconforto para permitir que os filhos tenham tudo o que necessitam para “trabalharem” bem na escola, pais que sacrificam o tempo livre para ajudar os filhos nas tarefas escolares, tomando lições, lendo os mesmos livros que os filhos para poder discutir com eles.... Os pais sacrificam a vida pelos filhos para que cheguem aonde gostariam de ter chegado ou para que saiam da condição sócio-familiar em que vivem. (p. 29)

O autor atribui uma grande importância a este investimento que exerce influência sobre o indivíduo que na, maioria dos casos, termina por atender as expectativas familiares. Foi possível verificar, também, a vertente que defende a força que a instituição escolar exerce no aprendiz, representada, principalmente, por aqueles indivíduos das classes populares que obtêm sucesso na vida escolar.

Como o propósito desta pesquisa não está relacionado ao destaque dado ao papel da família na constituição das professoras do grupo de pesquisa-formação, por elas mesmas, não haverá um aprofundamento das diferentes vertentes, mas buscar-se-á a compreensão de como se dá essa influência e como as professoras sentem-nas no seu percurso formativo.

Dando continuidade à análise dos vestígios expressos nos memoriais, verifica-se que as relações familiares aparecem como fontes a inspirarem o lugar ocupado dentro de uma família,

Viam-me como a princesinha que devolveu a alegria ao lar...(Mo1),

Isso é o que Josso (2004) explicita,

As lendas familiares inspiram o nosso lugar na descendência, as lendas dos nossos heróis, as histórias que contamos para nos mesmos a respeito da nossa vida, tudo isso é mobilizado no processo de formação e de conhecimento. (p. 205)

Com esse grupo não foi diferente!

Em relação ao segundo agrupamento das narrativas, que contam as experiências e os primeiros contatos com a escolarização formal, pude perceber nos memoriais situações e sentimentos ligados a um modo de ser, tão bem expresso por Fernando Pessoa: “Sim, sou eu, eu mesmo, tal qual resultei de tudo... Quanto fui, quanto não fui, tudo isso sou.... Quanto quis, quanto não quis, tudo isso me forma...”

As narrativas, muitas vezes, são construídas a partir da evocação de recordações-referências, que, segundo Josso (2004), pode ser qualificada como a experiência formadora que podemos utilizar como ilustração para descrever uma transformação, uma idéia, uma atividade ou mesmo um encontro ligado à imagens de época. Essas recordações simbolizam aquilo que o autor compreende como elemento constituinte da sua formação. Josso (2004) considera que

A recordação-referência significa, ao mesmo tempo, uma dimensão concreta ou visível, que apela para as nossas percepções ou para as imagens sociais, e uma dimensão invisível, que apela para emoções, sentimentos, sentido ou valores. (p. 40)

Um exemplo dessa recordação carregada de sentido pode ser observada na literatura, quando Marcel Proust, em sua obra *Em busca do tempo perdido* (2004), narra à cena do personagem central diante do poder que as bolachinhas chamadas Madeleine tinham de transportá-lo às experiências de seu passado – uma dimensão visível.

Nos memoriais das professoras, também, foi possível verificar a recordação-referência evocando imagens nestas duas dimensões, de uma outra época, mais precisamente da infância,

De guarda-pó branco e pastinha de couro.... é pela primeira vez que conheço uma escola. Foi amor à primeira vista, paixão e desafio. (Mo1)

Outras trouxeram circunstâncias vividas que registram a observação inicial, a surpresa, a decepção,

...a sala de aula era superlotada... A professora olhou e lhe disse: volta pra casa, você não tem idade para cursar a primeira série, deixe isso para o ano que vem. Ela amargou aquela doce imagem que tinha em sua mente, imaginava que a escola real era aquela que cultivava em suas brincadeiras... (Mo8)

As palavras utilizadas nos relatos permitem uma articulação entre as imagens sociais e emocionais e/ou valorativos, sempre respondendo às seguintes questões, mesmo elas estejam ao fundo: o que aconteceu para que eu viesse a ter as idéias que tenho hoje? Quais são meus registros preferidos de interpretação das realidades?

As recordações dos familiares invadiram o pensamento das professoras e continuaram presentes nas narrativas,

...lembro que queria muito ser aluna de minha mãe que lecionava na mesma escola, porém esta vontade não se concretizou..(Mo5)

...inicieei minha vida escolar numa sala multiseriada, sendo minha irmã mais velha minha primeira professora.(Mo2)

Em cada uma das reconstruções da memória, evidenciaram-se as singularidades dos processos constitutivos das professoras, deixando surgir dimensões visíveis e invisíveis que marcaram as suas infâncias, ao longo de suas vidas,

...meu brinquedo preferido foi sempre brincar de escolinha, com lápis e caderno.(Mo10)

Algumas narrativas fizeram suas autoras emergirem de suas opacidades, mostrando a necessidade, já precoce, de diferenciarem-se e de brilharem, numa tentativa de auto superação,

O que eu mais gostava na escola era das aulas de língua alemã. Eu queria estudar na Alemanha, ser professora de língua estrangeira, ser diferente.(Mo6)

Eu era muito esforçada, sempre lutando contra minhas limitações.(Mo7)

No terceiro agrupamento, depois de narrarem seus contatos iniciais com a escola, como alunas, surgiu o momento em que seus depoimentos diziam sobre os primeiros trabalhos como docentes e, novamente, houve uma explosão de diferentes experiências; meu desejo longe de tentar compará-las, era de explorá-las e explicitá-las. Na perspectiva de Ricoeur (1986, apud JOSSO 2004, p.188), “explicitar é mostrar o potencial de sentido de uma experiência”.

Algumas narrativas sobre a primeira experiência docente evidenciaram uma total falta de opção pela “escolha”,

Não gostava do BA-BE-BI era chato, mas entre lanchonete e sala de aula, optei pela segunda.(Mo6)

...trabalho não aparecia, longe da família, resolvi engravidar para ter uma ocupação, mas com 15 dias de gravidez fui convidada a lecionar....(Mo8)

Sai do supermercado e dentro de quinze dias já estava na escola como professora.(Mo3)

Essa falta de opção sugere uma associação entre a educação, como campo de conhecimento e de atuação que todos dominam, e a possibilidade de exercício profissional sem formação específica, fato que, segundo Ardoino (1992 apud CORTESAO, 2002, p. 10), justifica ser a educação “considerada de natureza “doméstica”, portanto, como área que todos dominam e que, por tal razão, se deverá enquadrar no simples âmbito do senso comum”.

É interessante ressaltar que as autoras desses depoimentos são professoras jovens, entre vinte e seis e trinta anos e que esse fato pode reforçar a idéia do processo de desvalorização que o professorado vem sofrendo nos últimos anos, contribuindo para que, cada vez menos, as pessoas se preparem para o exercício de tal ofício, e para que a maioria dos ingressos se de por uma mera falta de opção.

Outros relatos de professoras com um pouco mais idade diferem totalmente dos acima citados, evidenciando certo orgulho pela possibilidade do ingresso no magistério,

Eu, na sala que um dia estudei, agora contratada para professora da quarta série.... Ser boa aluna compensa....,(Mo1)

No dia primeiro de abril – Dia da mentira – fiz o meu primeiro registro na carteira de trabalho, como monitora de Pré- Escolar do projeto MOBREAL,

Naquela época era a única professora que tinha magistério completo. Com o passar dos anos, sentiu-se cada vez mais realizada no que fazia,(Mo2)

Com grande expectativa iniciei o trabalho, com alunos que sequer sabiam como segurar o lápis. Mas, eu tinha uma certeza: que Deus estava ao meu lado e que eu também seria capaz de aprender a trabalhar com crianças.(Mo10)

Esses fragmentos dos memoriais são reflexos da herança que carregamos ligada à idéia de vocação, religiosidade e profecia. Segundo Arroyo (2000, p. 33), é difícil apagar do imaginário social e pessoal a expectativa sobre o ser professor, educador, docente. É a imagem do outro que carregamos em nós. Estamos diante de uma contradição. Tanto temos professoras que ingressaram na profissão absolutamente desiludidas com ela, como também orgulhosas da condição docente.

O quarto agrupamento é composto por relatos que me possibilitaram conhecer a busca pela formação profissional, considerando, aqui, tanto o curso magistério como a graduação. Os relatos novamente apontam para as diferentes justificativas dessa busca,

Agora, o Magistério de 2o grau. Continuei trabalhando dois turnos, estudando à noite e me preparando para a vida matrimonial.(Mo9)

Em agosto, a Formatura do Magistério, formatura da Faculdade e uma maravilhosa festa surpresa oferecida por familiares e amigos. Depois o 2o Seminário de Alfabetização do Cone Sul, fiquei inebriada com Lauro de Oliveira Lima, Madalena Freire, Rubem Alves, Esther Pillar Grossi. (Mo1)

.. Terminei meu curso técnico... e passei para o Magistério. Foi onde me encontrei de verdade, juntando práticas com teoria.... no Magistério estudávamos segundo Piaget, Freire, Kami, Furter, Montessori, etc. Foi o período mais importante na minha vida profissional, depois formamos um grupo de professores interessados em cursar a faculdade UNOESTE em Presidente Prudente e enfrentamos este desafio. Precisávamos nos deslocar daqui todos os meses e viajar mais ou menos por seis horas para prestarmos provas na faculdade. Não foi fácil, pois além do alto custo do curso, a quantidade de leituras e estudos que nos eram oferecidos, eram assustadoras. (Mo2)

Esse relato revela profissionais que foram reforçando cada vez mais sua escolha profissional, que se iniciam com o trabalho docente, depois com a formação no âmbito do magistério, continuando com a graduação e culminando com os primeiros cursos realizados após a faculdade.

Canário (2000) entende que esse movimento é caracterizado pela busca de aprimoramento profissional diante das questões relativas a prática e considera importante e que nessa busca haja a construção de novos sentidos para a educação e a formação, sugerindo que o professor encontre esse sentido no processo de aprendizagem no e pelo trabalho, já que não se trata de uma preparação para o trabalho, simplesmente.

Outros relatos referem-se a experiências de resistência ao magistério,

Para iniciar o 2º grau (Ensino Médio), fiz minha inscrição em cinco escolas: Secretariado, Edificações, Computação, Normal e Magistério (como última opção). Para minha surpresa, passei em primeiro lugar para o Magistério. (Mo3)

Para cursar a faculdade em Presidente Prudente tínhamos ajuda da prefeitura nas passagens, mas a mensalidade era um pouco pesada e, por isso, passei a dar aulas na escola particular I.E. I (Mo2)

Após terminar o 1º Grau (Ensino fundamental) decidi fazer o Magistério por não haver outra opção nas escolas locais, (Mo8)

O curso de Pedagogia que era ministrado na cidade de Rio Verde, uma cidade vizinha e eu trabalhava o dia todo, pegava ônibus todos os dias, enfrentava os perigos da rodovia, mas o sacrifício valeu a pena. A formação em nível superior era muito importante. (Mo4))

Depois parecem render-se a tal opção (ou falta dela), também foi esse o caso dessa professora, conforme o relato abaixo:

O 2º grau (magistério) foi complicado, mas o que mais detestei foi o estágio. Durante seis meses chorei todos os dias por ter que ir à escola. E, então, chegou o último dia do estágio. Quanta alegria! Jurei nunca mais voltar para uma sala de aula.,(Mo6)

Já, sobre a graduação a professora relatou:

Aos poucos fui tomando gosto pela alfabetização, descobrindo os níveis de cada aluno, as necessidades, dificuldades e qualidades de cada criança. Fiz faculdade de Pedagogia e, tempos depois, uma pós-graduação. (Mo6)

Nesse contexto, o diálogo teoria - prática assume um caráter preponderante em relação à história anterior do sujeito e sua compreensão no contexto profissional, sugerindo que quanto maior o aprofundamento teórico-prático sobre as questões educacionais, maiores as possibilidades de construção de sentidos e de prazer pelo ofício.

O quinto agrupamento reúne as falas relacionadas à formação continuada mesmo não pretendendo absolutizar nenhum desses agrupamentos, este quinto é o que maior expectativa despertou em mim, justamente pelo fato de tratar diretamente da temática investigada nesta pesquisa. Ao mesmo tempo em que despertou em mim uma expectativa, pude perceber que, apesar de terem explicitado este aspecto nas escritas dos memoriais, relataram com menor entusiasmo e envolvimento, longe de se aproximarem do que Benjamin (1984) define como o movimento da experiência por que passa o narrador, “O narrador conta o que ele extrai da experiência sua própria ou aquela contada por outros. E, de volta, ele a torna experiência daqueles que ouvem a sua história.” Esse último movimento não ocorreu, não senti como experiência a história que elas contaram sobre seus processos formativos de natureza continuada.

Observei que ao falarem dos outros aspectos constituintes de seus pensamentos e de suas formas de agir deixavam transparecer utopias, desejos e projetos gestados por muitos e há muito tempo, mesmo quando relatavam mudanças no percurso que se deram ao longo das suas vidas.

Quando falaram da formação continuada, tais sentimentos não transpareceram em seus relatos e aí restou saber se isso ocorreu pelo fato de ser uma ação considerada nova dentro da educação e, por esse motivo, não ter dado tempo de ser desejada, projetada, ou porque as formações que tiveram não as tocaram suficientemente como as demais experiências. Quer seja por um motivo ou por outro, o fato é que não fui tocada pelas experiências que as professoras narraram sobre formação continuada.

Dos dez memoriais apenas sete abordaram a formação continuada, e alguns exaltaram muito o papel do município como organizador e incentivador da formação continuada dos professores,

Tenho a certeza que muitas sementes frutificarão e que o desejo da educação de São Gabriel do Oeste que há quatro anos trilha em uma única caminhada onde rede municipal, estadual e escolas particulares, estão unidas no grande investimento da qualificação através de capacitações e da formação continuada. (Mo1),

Em nosso município estão em pauta novas propostas de formação, como o Parâmetros em Ação, PROFA, MOVA, EDUCAÇÃO ESPECIAL, INCLUSÃO SOCIAL, entre outras. (Mo2),

O que é importante para acompanharmos o ritmo e a evolução da nossa clientela é estarmos nos atualizando e nesta minha cidade conto com os cursos de Formação continuada que a Secretaria de Educação oferece para capacitar os profissionais para melhorar e qualificar o ensino do município. (Mo5).

Estas passagens sugerem que as professoras estão considerando formação continuada apenas as oportunidades oferecidas e organizadas pelas instituições a que pertencem.

Nessa concepção, é como se dentro da trilogia defendida por Nóvoa (2002), produzir a vida, a profissão e a escola, fosse considerado só um dos aspectos, o da organização escolar. Outros memoriais versaram sobre a formação continuada, enfatizando o lado pessoal dessa busca,

Em 2001, iniciei os estudos do programa Parâmetros em Ação.. Eu, como coordenadora seria uma formadora. Início com Alfabetização, dando continuidade e sempre participando de capacitações tanto do MEC como também outras. A partir de 2002 continuei na Formação Continuada, descobrindo cada vez mais a minha função como coordenadora pedagógica. Atualmente, sinto que sou a “professora” de meus professores, pois tenho que respeitar suas diferenças, limitações e capacidades individuais. (Mo3),

Este é apenas o começo de minha caminhada profissional, tenho muito que aprender. A graduação me trouxe muito orgulho, porém sonho muito fazer mestrado e quem sabe um doutorado e quando vejo amigos próximos fazendo mestrado e professores da graduação concluindo doutorado, acredito que todos temos capacidade e potencial para isso. Já tenho uma prática maravilhosa, o registro dessa atuação e o aprofundamento teórico que são pré-requisitos indispensáveis para um caminhar promissor na área da Educação. (Mo5),

F.... fez vários cursos para atualizar-se na profissão, sendo os mais recentes: PROFA, direcionado a professores alfabetizadores, e o Parâmetros em Ação, que é um programa de formação continuada. (Mo9),

Hoje sinto-me cada vez mais desafiada a realizar minha tarefa como educadora. É preciso estar inserida no contexto atual e com essa finalidade estou participando do Parâmetros em Ação do Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries e também do Parâmetros em Ação da Educação Infantil. Estes estudos têm sido muito proveitosos para mim, porque a cada encontro realizado sempre há algo a acrescentar. (Mo10)

As duas vertentes, tanto a que enfatiza o papel da instituição como responsável pela formação ou a que enfatiza a própria pessoa como responsável por essa busca, ambas, expostas nos memoriais das professoras do grupo de pesquisa-formação, aproximam-se da concepção defendida por Nóvoa (2002) e assumida neste trabalho, segundo a qual a formação continuada pressupõe dois eixos principais: a pessoa do professor e o contexto da escola (no caso dos relatos, o contexto municipal), ao que Nóvoa acrescenta, a profissão docente, pois para esse autor é necessário articular desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional. É um pouco sobre cada uma dessas dimensões que compõem este tripé que esta análise se dedicará, na tentativa de construir um pensamento próprio sobre essa temática.

No que diz respeito à dimensão do desenvolvimento pessoal do professor, Nóvoa (2002) preconiza que é urgente (re)encontrar, eu diria construir, espaços possíveis de promover a articulação entre as dimensões pessoais e profissionais do professor, pois só a partir da existência de sentido nos processos formativos dos professores é que eles realmente abraçarão esses processos e os reconhecerão como seus. O autor segue sugerindo a construção de tal perspectiva de formação que volto a citar,

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (2002, p. 57)

Quando repito e articulo essa afirmação de Nóvoa com o que pude perceber nos relatos das professoras, acerca da formação continuada, ousou responder a um dos dois questionamentos iniciais que realizei. A meu ver a falta de entusiasmo percebida nos relatos deve-se ao fato das formações continuadas não terem sido promotoras das duas dimensões citadas por Nóvoa, assim não foi possível às professoras estabelecerem uma relação significativa nesses espaços formativos a ponto de relacionarem vida profissional e pessoal.

Será que os programas de formação continuada por elas citados (PROFA, *Parâmetros em Ação*) não trabalharam na perspectiva da autoria? Será que eles ofereceram um conteúdo, sugestões que levavam a refletir, mas tudo já vinha “pensado” e produzido por seus autores? Se assim foram as experiências daqueles a quem se destinaram esses programas (professores), elas não foram destacadas com o status de saber, defendido por Nóvoa, tiveram os professores que se satisfizerem com o lugar de receptores dos saberes construídos por outros?

Como coordenadora do programa *Parâmetros em Ação*, no estado de Mato Grosso do Sul, quero afiançar que pelo menos neste estado, ao utilizarmos o material produzido, buscávamos, nos processos formativos, estabelecer uma relação crítica, evidenciando que toda e qualquer proposta de formação apresenta possibilidades e limites e que cabe ao professor em formação superar os limites, construindo-os caminhos próprios a sua formação.

Ainda, segundo Nóvoa, “o processo de formação alimenta-se de modelos educativos, mas asfixia quando se torna demasiado “educado” (2002, p. 57). Seria isso o que ocorreu com o processo formativo das professoras, desencadeado pelos programas acima citados?

Muitas vezes avalio que, por se tratar de uma política pública, portanto, com a preocupação de atingir o maior número de profissionais, interessados e necessitados de formação continuada docente, o programa *Parâmetros em Ação*, como qualquer outro programa nesse âmbito, ignorou a dimensão mais pessoal do processo formativo. Essa decisão partiu do princípio de que o que fazia sentido para um professor faria para outros, esquecendo assim que o professor apresenta características únicas, de enfrentamento e resolução de problemas, exigindo respostas únicas e ao invés de abrir diferentes frentes e propostas de formação continuada docente, abriu uma única e, lembrando Nóvoa, tentando “educar” demais.

Um programa que compõe uma política pública tem um caráter mais coletivo, muitos não conseguem realizar ações mais individuais, talvez esteja justamente nessa impossibilidade uma das limitações de uma ação desenvolvida nacionalmente. Mas, afirmo que existem modalidades de formação continuada que levam em conta os aspectos acima citados e que contribuem tanto para o desenvolvimento profissional a ponto desta contribuição tocar e modificar o sujeito envolvido como para a perspectiva pessoal do professor. Esse foi o caso do grupo de pesquisa-formação, com o qual a pesquisa teve como objetivo considerar o que diziam as professoras sobre suas constituições, percursos e processos formativos sem a preocupação de atingir um número grande de profissionais, apenas aqueles que estivessem interessados em participar de um grupo de discussão sobre a temática da formação.

A conclusão que se pode tirar dessas situações descritas é que cada uma das ações formativas oferecem contribuições e limitações, havendo necessidade de se conhecer os grupos docentes a quem tais ações se destinam, para que possa haver uma correspondência entre demanda e oferta, que, longe de sugerir uma relação de comercialização, aproxima-se de uma relação processual, onde se leva em conta o que se tem em mãos para realizar o trabalho que precisa ser feito e os movimentos gerados a partir da demanda inicial.

Podem-se valorizar as políticas educacionais, no entanto, não se pode deixar de apontar suas limitações. A experiência leva-me a destacar que o que se aprende/ensina nesses grandes programas precisa ser ressignificado dentro das instituições educativas nos momentos de trabalho docente coletivo.

Não se pode aceitar esses programas sem antes discutir com os professores a contribuição deles nos seus processos formativos e sem uma postura crítica frente às perspectivas de engessamento de idéias e de concepções. Nesse debate, além da voz dos professores, existe a de outros profissionais que, também, tem um papel importante, principalmente pelo fato de as ações serem voltadas para eles e para o fortalecimento de seu papel enquanto agentes formativos.

5.3 Revirando outros quintais: os vestígios das coordenadoras

Na tentativa de dar voz a todas aquelas que participaram das experiências de formação, vividas no município de São Gabriel do Oeste, mais especificamente as que iniciaram em 2001, com a adesão ao programa de formação “*Parâmetros em Ação*”, é que foi elaborado um questionário, respondido durante um encontro de 2 horas, contando com a presença de 6 coordenadoras que participaram da referida formação e que continuam como coordenadoras-formadoras dos professores do segmento de 1^a a 4^a séries.

Foram elaboradas 5 questões, no intuito de evidenciar as experiências mais significativas para a sua constituição profissional, sua atuação frente ao programa de formação “*Parâmetros em Ação*”, já que ele ainda é desenvolvido no município, os saberes, as estratégias desenvolvidas no papel de formadoras junto aos professores e a sua avaliação sobre os efeitos de suas atuações na prática dos professores.

Para maior evidenciamento das questões do questionário e das respostas das 6 coordenadoras-formadoras da educação básica da rede municipal de educação de São Gabriel do Oeste, organizei os agrupamentos abaixo:

Experiências destacadas como mais significativas e/ou desafiadoras na atuação profissional:

1-O cotidiano escolar, pois diante da formação dos professores a rotina escolar não mudava. O que fazer como coordenadora? Como ajudar os professores nas mudanças da Educação? O próprio estudo de minha parte, pois passei a ler muito mais para poder ajudar a refletir juntamente com os professores. A pesquisa por parte da formação, para poder preencher e até complementar a formação com textos, leituras compartilhadas, revistas, artigos e outros, sempre procurando melhorar em tudo. Com objetivo de reflexão para compreender as competências e habilidades de professores.

2-Como desafio, sem dúvida nenhuma foi a formação continuada, pois tirou meu sossego. Precisei estudar, procurar, pesquisar, para ter mais segurança no que estava me propondo a fazer. Foi angustiante, mas hoje posso dizer: valeu a pena.

3-A própria formação continuada levou-me a buscar na minha formação anterior, subsídios para atuar nesta formação. O grupo de formadoras sempre esteve unido nos momentos de estudo e de falar sobre nossos medos. Também a responsabilidade de atuar junto aos professores com qualidade no nosso trabalho.

4-O próprio desafio. Procurar entender as diferenças na maneira de ensinar, poder propor novas experiências aos professores, na função de coordenadora da educação infantil até a 8^a série. Gosto de poder desafiar a mim mesma.

5-Cotidiano escolar e formação continuada. A formação continuada veio contribuir para o entendimento de algumas práticas e o repensar das mesmas.

6-A partir do programa “Parâmetros em Ação”, pois considero que ele foi o ponto de partida para fazermos os profissionais refletirem sua prática para a melhoria da qualidade do ensino e conseqüentemente desenvolver competências nos educandos.

Reconhecimento de si como formadora no desenvolvimento do *Parâmetros em Ação*.

- 1- No início foi difícil, mas atualmente consigo me reconhecer como formadora, por minha persistência, pois por parte da SEMEC não somos muito valorizadas, pois nem participamos mais de atualizações para formação. Parte do interesse próprio em estar buscando novas atualizações. Sinto que diante de meus professores sou uma parceira na reflexão para o melhor em relação ao aluno. Acredito que a formação seria melhor se fosse somente pela escola ou pela união das redes, mas uma parceria concreta, não só no papel.*
- 2- No início me sentia muito insegura, hoje já posso dizer sim. Acho a proposta excelente, pois estamos garantindo horário de estudo e se não tivesse esta proposta não teríamos este tempo garantido, institucionalmente, para estudo e discussão.*
- 3- Para mim foi difícil, pois não participei dos cursos de formação e convidaram-me para trabalhar na formação. Foi um desafio que me levou a estudar muito, buscar apoio nos colegas e rever meus conceitos. Fui resistente, mas cresci e sei que como grupo estamos unidos, respeitados e buscando cada vez mais o crescimento individual e coletivo.*
- 4- A única falha que ocorreu foi a falta de sustentação para os formadores. No início o formador era visto como um ser indiferente, dono da verdade e não como colega. Hoje, já houve um avanço muito grande, os colegas já nos respeitam e fazem questão de saber o assunto do próximo encontro.*
- 5- Hoje me vejo como formadora dos professores que trabalham comigo na escola e com isto minha prática melhorou. Tenho mais acesso aos professores, participo mais do dia-a-dia deles, orientando, ouvindo, sugerindo, questionando. Para a coordenação pedagógica a formação continuada veio a acrescentar muito.*
- 6- Acredito que o trabalho desenvolvido pelo grupo trouxe crescimento pessoal e profissional. No início do programa tínhamos formação de formadores para sustentação do grupo.*

Construção/Desenvolvimento de saberes para a própria constituição como formadora de professores subsidiada pelo *Parâmetros em Ação*.

- 1- Insatisfatoriamente, pois o tempo de estudo sempre foi insuficiente, a reflexão e os estudos foram de acordo com o interesse do grupo.*
- 2- Através da discussão em grupo, leitura dos referenciais e das bibliografias indicadas. Os subsídios foram bons, mas o tempo destinado para estudo ainda é pouco.*

- 3- *Pela vontade de desenvolver um bom trabalho junto ao grupo, o que levou ao estudo dos parâmetros, em busca das bibliografias embora com pouco tempo para preparação e estudo.*
- 4- *A proposta serviu como base e direcionamento. Através da leitura, aprofundamos o conhecimento e fundamentamos nossa prática.*
- 5- *A proposta com certeza deu o pontapé inicial, pois veio para orientar nossos primeiros passos. Através da mesma, sentimos necessidade de buscarmos mais subsídios para nossa prática. Leituras específicas se fizeram necessário, embora as referências fossem pontuadas de acordo com as pautas do “Parâmetros em Ação”.*
- 6- *Dentro das possibilidades e compromisso assumido sim, mas para chegarmos ao ideal precisamos de mais sustentação teórica e tempo para discussões.*

Efeitos produzidos e observados pela sua ação na formação dos professores.

- 1- *Acredito que os professores começaram cada vez mais a estarem reflexivos, preocupados com a aprendizagem dos alunos e começando também a colocarem em prática algumas alternativas indicadas pelos estudos, aprofundando nas leituras e procurando o próprio conhecimento.*
- 2- *Desenvolvem as competências propostas nos parâmetros na maioria dos profissionais e isto está demonstrado no dia a dia, em sala de aula e no resultado positivo a cada final de ano com os alunos.*
- 3- *Houve mudança de metodologia e postura por parte dos professores. Levantou-se questionamentos a respeito do fazer pedagógico.*
- 4- *A mudança de comportamento, metodologia e a união da teoria com a prática. Eu penso que é meio ousado falar do efeito que eu formadora produzi na formação de professores, pois trabalhávamos, pensávamos, discutíamos e preparávamos as atividades em grupo e só depois vinha o repasse, a orientação do trabalho junto aos professores era em dupla. Acredito que as leituras, as pautas encaminhadas contribuíram para melhorar a prática de alguns*
- 5- *A partir da mudança da postura, o querer mais através da leitura e conseqüentemente a melhoria da qualidade de ensino e menor índice de repetência.*

Sua opinião sobre o trabalho desenvolvido com os professores participantes do programa *Parâmetros em Ação*.

- 1- *Com certeza teria a mesma atitude de não aceitação por parte deles, mas com o passar do tempo passaria a valorizar e participar para a melhora de minha atuação, refletindo sobre minha prática.*

- 2- *Teria a mesma atitude dos professores, acho que teria resistência, tanto quanto eles.*
- 3- *Os formadores estão com mais tranquilidade ao desenvolver esta formação. Os progressos são visíveis, como na queda do índice de evasão e repetência, bem como a preocupação do professor em desenvolver aulas mais dinâmicas e com um olhar voltado ao crescimento do aluno como cidadão.*
- 4- *Que todo estudo que me é oferecido, devo procurar saber o que é.*
- 5- *Eu diria que o grupo precisa pontuar mais as referências bibliográficas. No início faltaram mais subsídios teóricos em relação aos trabalhos propostos.*
- 6- *De repente, teria até a mesma atitude que eles tiveram (resistência), pelo medo do novo, da insegurança.*

É possível fazer leituras acerca das informações trazidas pelas coordenadoras e uma delas é que a formação continuada de professores apresenta contradições entre seus pares. A primeira delas diz respeito à percepção que professores e formadores tiveram do programa de formação *Parâmetros em Ação*. Ele foi percebido pelas formadoras de forma bastante diferente daquela indicada pelas professoras.

As professoras consideraram o programa como algo necessário, enquanto formação, mas com muitas lacunas do ponto de vista pedagógico, pois esperavam que os profissionais que assistiriam ao programa, localmente, fossem especializados, isso é percebido em afirmações como esta:

eu concordo que o caminho é este, tem que haver grupos de estudo, momentos de reflexão e troca, porém para que isso aconteça o líder tem que ser brilhante, bem preparado... (Fi6, Fp6)

As coordenadoras, por sua vez, viram o programa como algo que as impulsionou para o estudo e aprofundamento de seus papéis e como formadoras dos professores, como se observa na afirmação de uma delas ao admitir que o programa” *Parâmetros em Ação*” foi uma das experiências mais significativas para sua atuação profissional:

... levou-me a buscar na minha formação anterior (a graduação), subsídios para atuar nesta formação continuada. O grupo de formadoras sempre esteve unido nos momentos de estudo e de falar sobre nossos medos.

Há indicativos de que as coordenadoras-formadoras concebem um modelo de formação conscientes de que elas não sabem mais do que as professoras que, portanto, deveriam se preparar em processo, formando-se e formando, numa ação formativa entre pares, organizada e

sistematizada, inicialmente pelo modelo proposto pelo *Parâmetros em Ação*, sugerindo tratar-se de uma formação compartilhada.

Assim algumas coordenadoras afirmam:

No início o formador era visto como um ser diferente, dono da verdade e não como colega. Hoje, já houve um avanço muito grande, os colegas já nos respeitam e fazem questão de saber o assunto do próximo encontro.

Hoje me vejo como formadora dos professores que trabalham comigo na escola e com isto minha prática melhorou. Tenho mais acesso aos professores, participo mais do dia-a-dia deles, orientando, ouvindo, sugerindo, questionando. Para a coordenação pedagógica a formação continuada veio a acrescentar muito.

Recorro à tese de Cunha (2006), integrante do GEPEC, que em sua pesquisa confirma que as coordenadoras reivindicam uma formação horizontal com os professores e defendem uma formação mútua que é, na verdade, co-formação. As coordenadoras com as quais dialogou compreendem que a formação que acontece nos momentos de trabalho docente coletivo na escola é responsabilidade comum e precisa ser assumida como um projeto a ser construído coletivamente. Destaca que, enquanto a produção teórica e algumas propostas de formação valorizam a ação da coordenadora como formadora numa perspectiva vertical, as coordenadoras que participaram de sua pesquisa construíram uma outra proposta de formação, ajustada às suas possibilidades e condições de trabalho, considerando os professores como co-responsáveis pela formação na escola. A proposta de formação coordenadora-professoras é, nessa perspectiva, de colaboração entre pares e de encontros de formação mútua.

Levando em conta o anunciado, prossigo com os relatos das professoras sobre os grupos de estudo propostos pelo *Parâmetros em Ação*, ocorridos na sexta reunião do grupo de pesquisa-formação:

Comigo aconteceu o seguinte: participei da formação que trabalhou o conteúdo de assimetria e apesar de estudar e discutir, eu não assimilei. Apliquei o conteúdo na minha sala, mas só quando veio a especialista de matemática da universidade e que eu questionei, a enchi de perguntas, tirando todas as minhas dúvidas sobre o assunto, coisa que não teria coragem nem tranquilidade de fazer com nenhuma das formadoras, pois além delas serem colegas, eu sei que elas não têm suporte para responder sobre o assunto. (Fi6, Fp8)

No momento de tensão, entre a leitura dos dados, de explicitação, de contradição, foi possível observar que as coordenadoras pleitearam o direito de se formarem no grupo e as professoras reclamaram da falta de preparo das coordenadoras-formadoras, insinuando que a formação mais eficiente contaria com um formador já preparado, especialista no assunto a ser tratado na formação.

A estrutura estabelecida pelo programa de formação *Parâmetros em Ação*, voltado para a preparação dos coordenadores, para que eles tomassem a formação continuada de suas redes de ensino “nas mãos”, sugere um modelo hierarquizado de formação, fato que pode ter contribuído para a criação de expectativas nos professores, a de que o coordenador se tornaria um especialista de vários assuntos. A expectativa, ainda foi maior pelo fato das coordenadoras serem preparadas por uma equipe pedagógica ligada ao MEC, que, pressupõe, sejam especialistas com boa capacidade formativa.

Outra possibilidade de análise é a de que a formação continuada revelou que a formação inicial deve avançar em alguns pontos, principalmente, quanto ao preparo do coordenador pedagógico, não no sentido de que ele seja um super profissional, que terá sempre uma resposta adequada para qualquer pergunta, mas no sentido de exercer a coordenação de fato dos professores que procuram pela formação continuada. Ou seja, o coordenador deve sair da graduação com a clareza do papel que lhe cabe dentro da instituição escolar junto aos professores.

Nesse espaço de disputa pela construção de significados formativos, uma coisa é certa, tanto professores como coordenadores lutam pelo direito de se formarem continuamente, tendo a clareza de poderem contar com o apoio institucional necessário para que a formação aconteça. Por mais que os modelos pensados por ambos sejam diferentes entre si, eles se aproximam no ponto em que se sentem provocados pela urgência de se pensar e fazer formação continuada e pelo fato de cada um dos modelos pensados apresentarem seus limites, levando os envolvidos a reconhecerem esses limites, para que a formação não caia num ensimesmamento, que só iria empobrecê-la e colocá-la distante da riqueza de alternativas que podem ser pensadas e desenvolvidas nessa área.

Assim como as ações pedagógicas cotidianas nunca são iguais, porque são atravessadas pelo imprevisível, pelo não planejado, com a formação não há de ser diferente, pois ela reflete o cotidiano da escola, com toda diversidade de acontecimentos, sentimentos, produzindo diálogos que podem se transformar em conhecimentos vários, possibilitando escolhas, tanto para professores como para formadores, sem que eles se sintam presos a opiniões ou comprometidos com verdades que não têm sentido para eles.

Em consonância com esta visão, Placco e Silva (2000, p. 30) afirmam,

diante de tantas e tão profundas transformações sociais, delinea-se uma condição diferente para o professor formador, e, portanto, sua formação também exige um repensar de objetivos e modalidades para o processo de formação docente.

A importância de se repensar o processo de formação docente remete-nos a uma reflexão na auto-formação de todos nós, educadores, independente do papel que desempenhamos na educação, também, nos remete a uma nova cultura de formação de professores. Ao refletimos sobre esses dois processos é preciso trazer Nóvoa (1995), que nos alerta sobre o fato de que “toda formação encerra um projeto de ação e não há projetos sem opções.” (p. 31)

Portanto, parece interessante aprofundar, discutir e refletir sobre as opções que temos e que podemos criar, uma vez que o desafio da formação docente passará sempre pelos confrontos das inúmeras possibilidades de ação que cada um dos projetos anuncia como alternativas nesse campo.

CAPÍTULO VI
FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
OS PROPÓSITOS E DESPROPÓSITOS FINAIS QUE CARREGO NA PENEIRA

*Tenho um livro sobre águas e meninos.
Gostei mais de um menino
que carregava água na peneira.
A mãe disse que carregar água na peneira
era o mesmo que roubar um vento
e sair com ele para mostrar aos irmãos.
A mãe disse que era o mesmo que
catar espinhos na água
o mesmo que criar peixes no bolso.
O menino era ligado em despropósitos.
Quis montar os alicerces de uma casa sobre orvalhos.
A mãe reparou que o menino
gostava mais do vazio
do que do cheio.
Falava que os vazios são maiores
E até infinitos.
Com o tempo aquele menino
que era cismado e esquisito
Porque gostava de carregar água na peneira
Com o tempo descobriu que escrever seria
o mesmo que carregar água na peneira.
No escrever o menino viu
que era capaz de ser
Noviça, monge ou mendigo
ao mesmo tempo.
O menino aprendeu a usar as palavras.
E começou a fazer peraltagens.
Foi capaz de interromper o voo de um pássaro
botando ponto no final da frase.
Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela.
O menino fazia prodígios.
Até fez uma pedra dar flor!
A mãe reparava o menino com ternura.
A mãe falou:
Meu filho vai ser poeta.
Você vai carregar água na peneira a vida toda.
Você vai encher os
Vazios com as suas
Peraltagens
E algumas pessoas
vão te amar por seus
Despropósitos.
Manoel de Barros*

É possível considerar propósitos e despropósitos finais de um trabalho investigativo? Acho que a resposta só é afirmativa quando se há a garantia de tratar-se de carregar água na peneira, de olhar vazios e gostar do que se vê, justamente pela possibilidade de preenchê-los com outros significados, de se buscar água nova.

Neste momento das análises finais, que corre o risco de tornar-se desatualizado, ultrapassado, retorno às questões iniciais de minha pesquisa, numa tentativa de mais um encontro, com elas, desta vez dialogando com os propósitos e despropósitos da pesquisadora que foram aparecendo de múltiplos modos, através de vários caminhos.

Escolho discutir um desses caminhos, a busca pelo doutorado, evidenciando movimentos e processos que vivenciei durante o ingresso no Programa de Pós-Graduação e no desenvolvimento da pesquisa. Mais uma vez opto pela narrativa reflexiva, buscando neste texto final evidenciar não só o processo de pesquisa – formação experienciada com as professoras do grupo, mas, também, o meu processo de pesquisa – e também de formação - vivida no doutorado. Além disso, narro meu envolvimento com a educação, com a política, com as disciplinas do programa, com as orientações, as amizades, ou seja, com os entornos que delineiam a pesquisa sobre a formação continuada de professores, que acabaram por me constituir como pesquisadora e autora.

Ao procurar os primeiros propósitos, afinal o que encontro? O que me impulsiona nesta busca pelo estudo, pela pesquisa? Auto-realização? Auto conhecimento? Emociono-me, porque sinto que é um misto de muitas coisas, de muitas razões e emoções. As razões iniciam-se pela sedução do conhecimento, que sempre me fez sua refém; mas elas, também, passam pelos meus filhos, na tentativa de ser um bom modelo para eles; passam pelos meus pais, no esforço de corresponder, quando possível, ao que eles esperavam de mim e passam pelo envolvimento que tenho com a Educação, com a causa dos professores e sua formação.

Quando paro para pensar e escolher uma situação que traduza melhor meu envolvimento com a educação, apesar de ter me graduado em Psicologia, são muitas as que me vêm na lembrança. Poderia citar meu profundo e intenso amor pela escola, que foi desde sempre, uma vez que não me lembro de uma única vez em que me sentisse desinteressada ou mesmo preguiçosa em relação às atividades escolares. Poderia ainda contar da preocupação com a escola de meus filhos, que acabou me levando para a função de coordenadora pedagógica pela primeira vez. Também, poderia narrar à experiência de ter coordenado professoras da educação infantil pertencentes a uma rede municipal de ensino, experiência, que muito me acrescentou. Poderia falar de meu vínculo como docente da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, cuja tônica recai na formação acadêmica de professores, mas nenhuma dessas ricas situações foi tão gratificante como duas em particular: ter coordenado o programa de formação continuada de professores Parâmetros em Ação e ter

participado do grupo de Pesquisa-Formação, ambos no estado de Mato Grosso do Sul, ainda que em tempos diferentes.

Os meus primeiros propósitos enquanto pesquisadora foram obtidos através da coordenação do programa Parâmetros em Ação, pois esta ação motivou-me a partir do momento em que passei a conhecer a realidade educacional deste Estado, bem de perto, *in loco*, já que viajava até os municípios que aderiram ao programa, discutindo com os educadores a melhor forma de desenvolvê-lo, colocando-me pronta a ouvir e conhecer o cotidiano – muitas vezes perverso – de diferentes escolas; de perceber as fragmentações existentes no magistério; enfim de enxergar as especificidades da prática docente e os desafios ligados à profissão.

Trouxe-me também maturidade para refletir e distinguir melhores estratégias na definição de políticas de formação, na realização de práticas que fortaleçam a causa e os próprios professores. Mas, trouxe-me, também, dúvidas e indagações que se transformaram em problemas a resolver.

E para que eu não ficasse sem respostas e até mesmo sem novas indagações diante de uma experiência tão significativa para mim e rica em contribuições para o debate da formação docente, em pelo menos 90% dos municípios de meu estado²⁷, fui à procura do doutorado, para que assim eu pudesse aprofundar, recuperar, entender, conhecer melhor a temática da formação continuada de professores e me tornar uma parceira mais experiente.

Só depois que li o artigo de Colucci (2002) cujo título era “Impulsão para a escrita: o que Freud nos ensina sobre fazer uma tese” é que compreendi que minha busca avançava para além de todas as justificativas acima citadas, ela também passava pela necessidade de revelar-me, de atender a urgências psíquicas que me conduziam e conduzem a um processo de criação, onde eu pudesse demarcar territórios com a construção de minha autoria. E para que me fosse possível dizer de forma orientada, organizada, acrescentando novas compreensões sobre o cenário educacional, fui à procura da UNICAMP, mais precisamente do GEPEC.

6.1 Primeiros passos na Unicamp: em busca de propósitos

Durante o primeiro ano no doutorado, minha preocupação, além da pesquisa, concentrou-se no desenvolvimento das disciplinas e elas, em geral, corresponderam às minhas expectativas e pude perceber que, como no ensino fundamental, quanto mais o professor acreditava

²⁷ Meu estado de nascimento é Minas Gerais, mas já me considero há muito sul mato-grossense, pois meu coração foi completamente arrebatado por esse povo, por suas contradições, pelos poetas, pelos tuiuiús, araras, piraputangas e jacarés que compõem este cenário que só perde em grandeza para a imensidão do azul do céu.

e gostava do que estava fazendo, melhores eram as suas aulas, de maior qualidade os trabalhos apresentados pelos alunos.

Enquanto cumpria os créditos das disciplinas, freqüentava o GEPEC, que em uma 3ª feira realizava o Seminário de Pesquisa, encontros com os alunos matriculados no Programa de Pós e na outra semana que realizava encontros abertos a professores da comunidade para dialogar sobre o complexo cotidiano escolar e publicizar os saberes produzidos.

Freqüentar esses dois grupos implicou a expansão de meu olhar em relação à causa dos professores e da sua formação continuada. Foi através deles que conheci os primeiros autores que discutiam o “mal estar docente”, como Esteves (1991) e Codo (1999), que diagnosticou o Bournout²⁸ entre nós.

As discussões realizadas nesses dois grupos, também, me possibilitaram conhecer o personagem Jacotot²⁹ através do livro de Rancière. Apresentaram-me Gentili e Alencar (2003) que, mesmo evidenciando o desencanto pelos rumos sociais, nos convidam a educar na esperança; introduziram-me na obra de Bakhtin (1997), do qual assim como de Nietzsche (1984), ainda entendo pouco, mas gosto muito do que entendo, aproximando-me de autores “nunca dantes navegados”.

Tal aproximação levou-me a desassossegos, a viagens em busca de identidades, a realidades pouco seguras, aos mistérios de autores poeticamente críticos e a questionamentos em torno de minha própria novela de formação, antes mesmo de me debruçar sobre os conceitos por eles defendidos.

Dentre esses conceitos, não poderia deixar de destacar o de professor-pesquisador, tão bem definido no livro *Cartografias do Trabalho Docente* (1998), que foi amplamente discutido nos encontros e que, por representar um novo modo de compreender a formação de professores e as pesquisas em educação, veio concorrer, ou melhor dizendo, abalar o então hegemônico modo de entender e fazer educação, colocando-nos em cheque por várias vezes, pois mesmo lutando contra o positivismo, teimávamos em seguir seus pressupostos metodológicos tão enraizados dentro de nós. Quando utilizo o plural para me referir a esse fato, não o faço para me proteger e, sim, porque esta era uma problemática vivida por mais pessoas dentro do grupo.

²⁸ Foi o nome escolhido, que traduzindo em português, significa “perder o fogo”, “perder a energia”. Trata-se de uma síndrome através da qual o trabalhador perde o sentido da sua relação com o trabalho e desiste dele, apesar de sua permanência no mesmo. Afeta principalmente os trabalhadores encarregados do cuidar, como profissionais da educação, da saúde, da segurança.

²⁹ Foi um pedagogo francês do início do século XIX, que atribuiu ao ensino a tarefa de reduzir a desigualdade social, reduzindo a distância entre os ignorantes e o saber. Ele propunha que esta distância fosse reduzida através da emancipação da inteligência do aprendiz e não pelo embrutecimento da submissão do aprendiz ao mestre.

Os encontros de todas as terças ainda me trouxeram amizades novas, aproximações com antigas e conhecimento do estilo de meu orientador, que a cada encontro me dava a certeza de que meu ritmo seria descoberto e respeitado, aumentava muito minha responsabilidade, meu compromisso em dar o melhor de mim, e meu desejo de que ele gostasse do que eu tinha para mostrar!

Devo ressaltar que a cada estada em Campinas, quem me acolhia, me hospedava, me dava “colo”, eram amigas que eu tinha desde o tempo de adolescência, e que essas acolhidas foram fundamentais para manter o meu ânimo diante dos obstáculos, do cansaço, das dores no corpo, da ausência da família e do sentimento de impotência que por vezes me rondava.

Tal situação aproximou-se tanto do que vivenciei junto ao grupo de professores, como coordenadora dos Parâmetros em Ação, pois os professores viajavam para participarem das reuniões de pólo e eu, também, me deslocava entre os municípios do estado, acompanhando essas reuniões; assim como professora da UEMS, uma universidade que acolhe muitos alunos-viajantes e que possui, no seu quadro, muitos professores-viajantes, já que a maioria de seus cursos são localizados no interior do estado de MS. Por certo tais experiências justificaram parte do título de minha tese: quem viaja muito tem o que contar. Dessa forma, refiro-me tanto aos professores deste estado como a mim mesma e tomo como uma das lições desta experiência que o acolhimento, a construção coletiva e as histórias que nos são comuns fortalecem nossa busca e são fundamentais para o desenvolvimento profissional docente.

Sabedores que na condição de viajante, nossa união com o grupo é temporária e neste espaço de tempo uma das necessidades formativas é suscitar o desejo pelo conhecimento e pela produção de saberes, em que se valorize a experiência docente. Ainda, como viajante, destaco outro aspecto importante de se cuidar e que o programa *Parâmetros em Ação* preocupava-se, a valorização da cultura local. Findo o primeiro ano, os créditos cumpridos, a intimidade estabelecida com certos autores, à preferência por outros declarada, era hora de avançar mais na pesquisa, era o momento de consolidá-la.

6.2 Pesquisa, o propósito, propriamente dito

O projeto de minha pesquisa, que tem como eixo central a formação continuada, motivada pela coordenação do programa – Parâmetros em Ação – sofreu várias modificações até que eu encontrasse, com mais clareza, as principais questões que o norteariam.

O corte, ou melhor, o “recorte”, aqui entendido como a delimitação, a restrição, da parte do nosso tema de pesquisa que questionamos, suspeitamos e sobre o qual lançamos outros/novos olhares, pode demandar a precisão de um bisturi, pois assim como o cirurgião demora a conseguir tal competência, o pesquisador também necessita de experiência, de raciocínio articulado, de coragem e clareza para esta ação. Lembrando que, segundo Castro (2002, p. 125), “sentimentalismos com relação ao que é jogado fora significa um duro sacrifício no tratamento daquilo que fica”, é preciso ser honesta para admitir que este é um exercício difícil de se realizar, principalmente no início da pesquisa.

A orientação proposta pelo meu professor-orientador quanto à criação de um grupo, composto por professores que vivenciaram ações de formação docente, com o objetivo de discutir e problematizar o que eles diziam das experiências que consideravam relevantes em seus processos de formação, foi prontamente aceita por mim, que de início só havia pensado em entrevistas, questionários e pesquisa documental, como instrumento de produção de dados.

As professoras não se intimidaram diante do convite para comporem um grupo de pesquisa e se lançaram na proposta de escrita de seus memoriais, cujas indagações iniciais foram: “O que aconteceu para que eu tivesse hoje as idéias que tenho? O que, na minha história, foi formador para mim? O que me constitui como professora?”.

Meu objetivo com tal proposta foi levar o grupo de professoras a refletir sobre sua própria formação e sobre as experiências formadoras que foram realmente significativas para elas, já que um de meus objetivos nesta pesquisa era conhecer o real significado das ações de formação indicadas por esse grupo.

Quando levei esta proposta para o grupo de professoras, não fazia idéia de que um conjunto de tensões, resultante da compreensão da formação continuada, assumida, pelas integrantes do grupo neste trabalho de pesquisa e pela história da pesquisadora, instaurar-se-ia logo na primeira reunião. A controversa posição de ex-coordenadora do programa de formação continuada *Parâmetros em Ação* e a de pesquisadora/formadora deu origem a um embate de posições, levando-me a compreender-me enquanto sujeito histórico que necessitava produzir conhecimentos para enredar-me em novas posições enunciativas (pesquisadora) em contextos históricos já vividos (como coordenadora).

Estas tensões exigiram um exercício constante de vigilância sobre mim mesma. As falas das professoras provocaram-me um repensar constante da profissão docente, de seus/nossos desejos, de seus/nossos saberes, de seus/nossas reflexões, de suas/nossas práticas e de tudo que tinham/temos a disposição para avançarmos e para nos tensionar diante de nosso papel e de nossa constituição docente. Assim, na minha busca por sentidos e compreensão de tudo que era experienciado no

grupo de professoras, sugeri a escrita de memoriais a elas. Além de possibilitarem a organização e o lançamento de um livreto, intitulado “Memórias: professores partilhando suas histórias” (2004), os memoriais espelhavam os vestígios formativos das professoras, levando-me a considerá-los um dispositivo privilegiado para compreensão do processo de formação pessoal e profissional.

Na procura de meus propósitos, encontro, também, o programa *Parâmetros em Ação*, que, apesar de não ser mais foco do meu olhar, deu origem ao interesse pela investigação sobre formação continuada de professores. O que passou a me interessar foi garimpar nas falas das professoras “pedras pequenas”, detalhes de seus costumes cotidianos que fizessem sentido para elas no percurso e no processo formativo que elas ora buscavam, ora a ele eram submetidas. O programa me interessava na medida em que as professoras o resignificavam, passando a considerá-lo uma experiência na perspectiva trazida por Larrosa (2001, p. 3), e uma resposta “ao que vai nos acontecendo”.

Reconheço a dificuldade natural do pesquisador em optar pelos dados de sua pesquisa, mas, concordo, também com Corazza (2002), que afirma ser maravilhosa a função arbitrária da escolha do pesquisador desde o início do seu trabalho - se escolhe aquilo que mais se viveu, estudou, pensou, praticou e inquietou-se para se trazer como objeto de investigação no mestrado ou doutorado. Comigo não foi diferente! Considerando os dois propósitos destacados neste texto, reconheço que ambos tiveram para mim a forma da experiência, tal como defende Larrosa (2002, p. 66 e 67),

A experiência é o que nos passa e o modo como nos colocamos em jogo, nós mesmos, no que se passa conosco. A experiência é um passo, uma passagem. Contêm o “ex” do exterior, do exílio, do estranho, do êxtase. Contêm também o “per” de percurso, do “passar através”, da viagem, de uma viagem na qual o sujeito da experiência se prova e se ensaia a si mesmo.

Por se tratar de algo que sugere uma viagem, sinto a necessidade de recuperar, neste momento, os principais autores que comigo estiveram nesse percurso. Reafirmo minha opção pela metáfora de Benjamim, do viajante e do camponês, pois foi esse o movimento que se fez presente durante o desenvolvimento de minhas duas experiências. Essa metáfora auxiliou-me na tentativa de explicar as posições que venho ocupando, ora familiar, ora estranha, ora conhecida, ora desconhecida, ora próxima, ora distante, ora como aquela que não faz parte, ora aquela que nunca saiu dali.

Manoel de Barros, outro companheiro de viagem, ao se ocupar do feitiço das palavras, auxiliou-me na construção de novos significados para elas, facilitando minha compreensão das resignificações que as professoras foram atribuindo às experiências formativas.

Outro companheiro de viagem foi Nóvoa, que em suas análises do contexto da formação de professores sempre tentou transportar suas utopias para o âmbito das ações, ou seja, não as concebendo como imagens do impossível, mas como possibilidades de se introduzir no presente uma maneira outra de se pensar e viver a educação. Nessas tentativas não se cansou de optar sempre pelos professores, tanto pessoal como profissionalmente falando.

E como se faz com bons companheiros de viagem, congratulo-me com todos pelos ensinamentos, pelas reflexões que me possibilitaram realizar e por tantos outros vazios que me abriram. Quiçá outros pesquisadores possam preenchê-los, o que significa dizer que a caminhada em busca de novos conhecimentos ainda persistirá, tanto por mim, quanto por outros pesquisadores.

6.3 Alguns miúdos propósitos e despropósitos desta pesquisa

Neste momento, quando é hora de continuar olhando propósitos e despropósitos mais específicos da formação continuada e toda a água que consegui carregar na peneira, retorno às questões que orientaram esta pesquisa e que, por mais descaminhos e desconstruções que eu possa ter percorrido e enfrentado, sempre foram justificados pelas inquietações por elas provocadas. Portanto, optei trazê-las, novamente:

- 1- O que os professores dizem de suas práticas formativas que tenham sido influenciadas pelas formações continuadas por eles realizadas?
- 2- Em que os programas oficiais de formação continuada do MEC - especialmente o *Parâmetros em Ação* – influenciaram o pensamento e a prática de formadores e professores que deles participaram?
- 3- Há relação entre as necessidades formativas apontadas pelos professores e a oferta de programas de formação continuada como o *Parâmetros em Ação*?
- 4- Quais os aspectos a serem considerados, modificados, ampliados em futuras iniciativas de formação de professores?

As perguntas ficam para inquietar-me, inclusive no momento final deste trabalho que não se propõe a preencher vazios, mas a provocá-los. Pensando que outros possam, como eu no início desta pesquisa, tentar preenchê-los, até se darem conta de que na verdade abriram-se novos vazios.

Em todo o percurso vivenciado, as professoras do grupo de pesquisa-formação e eu, além de termos compartilhado algumas construções sobre a idéia de formação continuada, fomos organizando argumentações de forma individual, que foram no coletivo ganhando força e forma de conhecimento produzido sobre a temática investigada.

O grupo foi compartilhando e confrontando suas diversidades formativas, de maneira cada vez mais intensa, inclusive diminuindo qualquer posição hierárquica que pudesse existir entre pesquisadora e pesquisadas, o que me permite utilizar em alguns momentos dessa discussão a primeira pessoa do plural.

A partir do momento em que deixamos de suavizar nossas falas sobre os diversos papéis presentes nas formações que vivenciamos – como foi o caso do papel da professora, coordenadora, da secretária de educação e da coordenadora do programa – deixamos transparecer as concepções que norteiam nossas representações acerca de perspectivas de formação continuada, pois deixamos de nos sentir comprometidas com os papéis e com a defesa de posições solicitadas por eles, para refletirmos e descobrirmos concepções nas quais acreditamos e que nem sempre nos damos conta delas.

O diálogo, estabelecido entre as ações formativas do passado e do presente, de cada uma de nós, oportunizou uma espécie de autoria coletiva em que, ora uma ia complementando a fala da outra, ora provocando a outra e, ainda, discordando em aspectos que, muitas vezes, não mereciam generalizações e, sim, visões mais particulares sobre o assunto. Movimento que só foi possível por estarmos implicadas num contexto de pesquisa e de reflexão sobre o próprio trabalho.

Na medida em que iam falando e escutando umas às outras iam produzindo conhecimento e se deparando com a realidade do diferente lugar e ponto de vista que cada uma delas assumia diante dos fatos. Isso ao invés de separar, fragmentar, deu um sentido de complementariedade no grupo.

Identifiquei, também, nas falas das professoras pelo menos quatro tipos de práticas de formação. Um deles, que elas exaltaram muito como sendo uma experiência bastante significativa em suas vidas profissionais, desenvolvida pela Universidade Federal de MS, por um grupo de formação com enfoque didático que compreendia planejamento das atividades, análises das mesmas e acompanhamento da prática em sala de aula.

Essa formação aconteceu em 1985, no auge das discussões da proposta construtivista no estado de MS, colaborando assim para que os professores que dela participaram tivessem uma ótima impressão sobre tal proposta, porque, pelos relatos feitos, nessa experiência, os formadores conseguiram comprovar a teoria na prática, conferindo à proposta construtivista seriedade e veracidade, o que nem sempre ocorreu no início de sua divulgação e implementação, quando muitas

situações de distorções e preconceito contribuíram para originar uma forte resistência por parte de muitos professores. Parece não ter sido isso o que ocorreu com este grupo.

O outro tipo de prática de formação continuada presente na discussão foi aquela trazida pelo Parâmetros em Ação e explicitada pela coordenadora presente no grupo que destacou o grupo de estudo, cujo enfoque recaiu não predominantemente na prática, mas no material estudado e, que, no caso, a prioridade era a leitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Segundo elas, se os grupos de estudo não fossem organizados elas jamais se debruçariam sobre tal material.

Conforme dito anteriormente, essa experiência foi desenvolvida por um profissional (coordenador) que se formava no exercício do papel de formador e, para tanto, contava com um material de apoio, ou seja, os livros contendo os módulos a serem trabalhados com os professores. O assessor mensal da Rede Nacional de Formadores através do registro do que acontecia no grupo de formação refletia sobre a prática do formador e orientava sua ação para o próximo módulo a ser trabalhado. O Parâmetros em Ação continha um módulo de alfabetização, de orientação construtivista, o que para muitos professores do município de São Gabriel já não se tratava de uma novidade.

O terceiro tipo de prática formativa destacada esteve presente no PROFA, que tem um enfoque didático e combina a observação e reflexão sobre a prática, inclusive por meio de programas de vídeo que documentam atividades de sala de aula, e o estudo, uma vez que há textos que os professores têm que estudar para a discussão no grupo de formação.

O quarto e último tipo de prática de formação evidenciada foi a que viveram no grupo de pesquisa-formação, em que o conteúdo a ser discutido, apesar de ser previamente proposto por mim, articulava-se com as opiniões e experiências das professoras integrantes do grupo e os textos trabalhados eram mais de natureza filosófica, instigando o grupo a pensar e refletir sobre sua constituição docente, e terminavam por incentivar e valorizar a produção escrita do grupo, através da escrita de memoriais e da sua publicação.

Esse tipo de prática formativa foi considerada pelo grupo de professoras uma das mais significativas, pois além do grupo ser pequeno, nela todas as opiniões eram respeitadas, permitindo, dessa forma, que elas criassem uma intimidade muito grande, uma cumplicidade reforçada pela escrita e socialização dos memoriais. Considerou-se, ainda, de muita importância o fato de que suas argumentações e reflexões acerca da formação continuada estariam colaborando para a implementação de ações formativas futuras.

Apesar desses quatro tipos de prática formativa estarem orientadas por diferentes propósitos, apresentam características comuns. Dentre elas, eu destaco o fato de que todas foram concebidas pelos formadores ou pelas instituições a que eles estavam ligados; todas foram organizadas pelos

formadores, desde o convite até os textos ou módulos a serem trabalhados nos grupos; em todas elas, os professores “formados” não as solicitaram, nem participaram de sua organização. Essa análise mais distanciada permite a constatação da complexidade que envolve o campo da formação continuada de professores e sugere que as superações e avanços nesse campo só virão com reflexões mais profundas a respeito de certas dicotomias presentes nos papéis de formador/formado.

Quero inferir que um processo formativo implica a participação de todos os envolvidos e que os professores em formação, também, podem e devem indicar leituras, estudos e ações significativas a sua formação.

Considerando esses aspectos que a discussão sobre as práticas de formação evidenciaram, eu não poderia afirmar que as professoras assim os percebem e os conhecem, tendo a clareza de que cada um possui enfoques diferentes e que serve a objetivos diferentes. Creio que ainda há necessidade de tal esclarecimento para que não ocorra uma classificação simplista, como é comum em grupos que estão falando de diferentes experiências formativas, reduzindo-as a melhores ou piores, mais significativas ou menos, faltando aquela análise mais “científica” que uma das professoras do grupo reivindicava da parte de seus formadores.

Apesar deste fato, constatei que a intervenção provocada pela pesquisa, compreendida e assumida como formação, permitiu às professoras assumirem de certo modo a condução de seu processo formativo, produzindo um movimento inverso ao habitual : passaram a apresentar suas demandas à instituição formadora – Secretaria Municipal de Educação de São Gabriel do Oeste. Além disso, as professoras do grupo de pesquisa formação, conseguiram que esta secretaria assumisse a publicação de seus memoriais e custeasse a apresentação de suas produções no Congresso de Leitura do Brasil, em 2005.

Também, pude perceber na discussão que a formação continuada para algumas professoras veio suprir carências da formação inicial, a preencher lacunas formativas deixadas pela graduação, principalmente quando esta já aconteceu há bastante tempo, como se ela não tivesse oportunizado, juntamente com os anos de prática, a produção de algum saber, resgatando uma das revelações que o estudo da OCDE (1981) realizou acerca da formação contínua de professores, às vezes, esta pode ter como finalidade “ser uma reciclagem ligada a insuficiências da formação inicial”.

Outras professoras mostraram-se muito satisfeitas com seus cursos de graduação, considerando-os como a experiência mais significativa em sua vida profissional, avaliando as experiências de formação continuada como complementares à formação inicial. Tal avaliação foi feita por professoras que se graduaram mais recentemente, tanto no curso de Pedagogia como no Curso Normal Superior.

As professoras que fazem esse tipo de afirmação tomam como critério a fundamentação teórica associada a trabalhos práticos e troca de experiências, para justificar sua avaliação positiva da formação inicial. Vale ressaltar que tais critérios estão presentes também nos modelos de formação continuada, o que nos leva a acreditar que onde quer que aconteça esta articulação – teoria e prática – ela será sempre bem vinda e resultará na busca por maiores sentidos da prática pedagógica, em detrimento daquela formação que valoriza a técnica fragmentada e não consegue produzir respostas convincentes que expliquem e contribuam na atuação dos professores.

E, ainda, dizem que professor não gosta de estudar e não suporta teoria! Essas professoras provam o contrário, elas valorizam a relação teórico-prática e entendem que a teoria nos faz avançar.

Os depoimentos do grupo mostraram ainda que as professoras podem não realizar análises mais detalhadas e específicas sobre a natureza de seus processos formativos, mas elas possuem uma visão crítica em relação à própria formação, consideram-na um problema político, não escapando do debate sobre igualdade e justiça que atravessa a sociedade, como também situações escolares vivenciadas por elas.

Elas falaram, ainda, que não compactuam de modelos de formação que “vendem” receitas e pacotes e que não estimulam ninguém a pensar, porém não se deram conta de que algumas práticas formativas que vivenciaram e consideraram como formações de qualidade oportunizavam exatamente a vivência que elas criticam.

Durante os encontros e na escrita dos memoriais as professoras desse grupo disseram que não aprovam o modelo de formação em que os formadores não têm conhecimento específico e profundo, mostrando um nível de exigência e que realmente não é qualquer coisa que responde às suas necessidades. Elas valorizam o conhecimento e, portanto, admiram quem o detêm e começam, timidamente, a perceber que, também, o possuem, indicando que alguns deles são resultados que obtiveram, a partir de das experiências de formação continuada vividas:

comecei a observar mais o meu aluno e valorizar tudo que ele fazia”, “passei a observar e planejar de acordo com as necessidades das crianças”, “até minha postura, a maneira de pensar, de avaliar, até a questão do respeito humano, como lidar com as pessoas, relações humanas, tudo, eu me sinto ótima, sempre querendo aprender mais. (Fi6)

Esse relato assemelha-se ao que Zeichner (1995) denomina de olhar retrospectivamente e refletir sobre a reflexão-na-ação:

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

O que se pode inferir é que a capacidade de reflexão desse grupo aprofundou e que elas já se mostram capazes de romper com a prática cotidiana assentada no conhecimento tácito (SCHON, 1983) que muitas vezes impede o professor de compreender sua ação.

Reconheço que o programa de formação continuada *Parâmetros em Ação* motivou a discussão sobre formação continuada no âmbito das Secretarias de Educação, uma vez que, em muitas delas, essa iniciativa estava restrita a cursos esporádicos, sem muita articulação entre eles, destinados aos professores e coordenadores. No caso da comunidade docente sul-mato-grossense, o debate sobre formação era pouco freqüente, contribuindo para que a oferta do programa *Parâmetros em Ação* fosse logo aceita. Essa perspectiva, entretanto não impediu que as professoras do grupo de pesquisa-formação realizassem críticas ao modelo formativo desenvolvido pelo programa, evidenciando, novamente, a capacidade reflexiva e crítica do grupo.

O movimento mostrado pelo grupo de professoras, que ora passou pelo âmbito individual, ora pelo coletivo dos professores, revelou as várias dimensões do processo de construção da autonomia. Esse processo pressupõe, também, professores que, cotidianamente, traduzem, analisam, flexibilizam idéias, informações e concepções, contribuindo para que a autonomia não seja vista como algo semelhante a um individualismo competitivo, mostrando que ela só fará sentido à medida que entrelaçar diferentes dimensões, chegando à construção que Contreras (2002) denomina de “autonomia profissional, juntamente com a autonomia social” (p. 275).

Na medida em que fui ouvindo o grupo, julgo ouvi-lo até agora, e cada vez que releio os registros, identifico novos dizeres e dentre eles destaco: “*me sinto frustrada quando chego ao final de um dia de formação continuada e sinto que aquilo tudo eu já sabia.*” (Fi8, Fp8).

Nessa enunciação está a indicação do grupo de que os processos formativos não tenham como pretensão “ensinar” os professores, o que coincide com o alerta feito por Canário (2000, p.112), que encara o adulto como, “o principal recurso da sua formação” e sugere ao formador, “evitar o erro de pretender ensinar às pessoas coisas que elas já sabem”. O autor sugere que o formador na organização de seu trabalho formativo, reconheça inicialmente as experiências adquiridas dos professores, pois este pode ser um ótimo ponto de partida.

Vejo, como mais um dos indicativos de contribuição do grupo à temática da formação continuada, a necessidade de se reconhecer para além da leitura de abordagem utilitarista (de aplicação prática), ainda predominante em muitos casos, caracterizando-se como uma das únicas opções de leitura apropriada para os professores ou a mais interessante no auxílio da sua prática.

Outra contribuição foi à compreensão de que, sob certas circunstâncias, os professores podem, sim, assumir o desafio de escrever, mesmo que não estivessem inicialmente mobilizados para fazê-lo: quando há um sentido social na proposta de escrita, quando entendem que apesar da dificuldade que enfrentarão, pela falta da prática da escrita em seu dia a dia, essa ação possibilitará um crescimento tanto no âmbito pessoal como profissional, porque atende a um objetivo, porque se trata de uma escrita que terá um destinatário, os professores atendem a solicitação e produzem textos carregados de sentidos. Foi o caso dos memoriais, que relataram os percursos das professoras e as inúmeras referências utilizadas nessa construção do percurso formativo: história familiar, trajetória escolar, experiência de trabalho, experiências de formação continuada.

Essa recuperação histórica, lembrar o passado para contar o presente, mexeu com as emoções, sentimentos, perdas e alegrias das professoras, mas o maior ganho desta reflexão parece ser o reconhecimento de si mesmo e dos processos utilizados no seu pensar e no seu fazer, que potencializam aberturas, interrogações e até mudanças pessoais e profissionais. Porém, Josso (2004) admite que a dificuldade central da abordagem auto-biográfica na pesquisa-formação, reside no interesse que o participante pode ou não ter em avançar no conhecimento, através do olhar de descoberta sobre si mesmo e das temáticas que se pode articular a partir dessa observação aprofundada e, na análise que realize desse grupo, o avanço descrito pela autora aconteceu.

Num outro momento, o grupo deixou clara a necessidade de solicitações, de problematizações desafiadoras e significativas no processo formativo que vivenciam, deixando transparecer um certo desapontamento quando isto não ocorre, quando não se sentem provocados neste processo. Essas professoras reivindicam ações formativas que acrescentem em reflexão pessoal e profissional, que as impulsionem, que as desafiem.

Outra lição foi a de que é preciso existir espaços onde o professor possa expor suas opiniões, suas concepções sobre a formação da qual participam, pois esta é uma forma de auxiliá-los na construção e mesmo na conscientização acerca dos pressupostos que sustentam suas práticas, suas idéias e as representações que os envolvem. Almejam alcançar uma visão mais ampla dos processos que os envolvem e a seus alunos, evidenciando a necessidade de se articular as várias abordagens sobre a realidade da sala de aula, da escola, da educação, contribuindo, portanto, para valorizar as diversidades de pontos de vista, de opiniões e, conseqüentemente, de ações.

Finalmente, creio que tais ensinamentos só foram possíveis tanto às professoras do Grupo de

Pesquisa-Formação, como a mim, porque, tal como Canário (2000), entendemos que é preciso:

Encarar a experiência de vida como um ponto de partida fundamental, para organizar processos deliberados de formação, implica um olhar retrospectivo e crítico sobre o percurso anteriormente realizado que torna possível: identificar como formadoras situações, contextos, vivências, distintas de situações formalizadas de formação (...). O reconhecimento dos adquiridos experienciais surge, assim, como uma prática recente que permite encarar o adulto como o principal recurso de sua formação e evitar o erro de pretender ensinar às pessoas coisas que elas já sabem. (p.112)

Assim, será possível romper com uma epistemologia reducionista, que crê na prática como uma simples aplicação da teoria, desconsiderando o principal “instrumento” de mudança e transformação da realidade: o sujeito que vive nesta realidade e, por esse motivo, constrói sentido e significado para ela/nela.

Perante este desafio de ruptura dessa visão reducionista da realidade docente, a formação continuada precisaria, ainda, auxiliar as escolas a tornarem-se lugares de referência, onde as ações formativas se estruturassem em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos, apenas.

Outro aspecto compreendido a partir do Grupo de Pesquisa-Formação foi à importância das ações coletivas e a força que emana dessas ações, evidenciando a relevância de se considerar o trabalho com o grupo nas práticas formativas. O tempo que o grupo necessita para estabelecer vínculos, para confiar, para se arriscar e, também, a configuração e a dinâmica que vai construindo durante o desenvolvimento de sua trajetória são peculiaridades que devem ser respeitadas, já que elas são formas de demonstrar a valorização de experiências coletivas.

Conforme dito anteriormente, me foi possível enxergar mais claramente aspectos da formação, que se as professoras não estivessem em grupo, dificilmente eu iria perceber. Elas foram clareando, iluminando umas para as outras e para mim também, aspectos que individualmente estavam obscuros.

Julgo ser pertinente neste momento, lembrar Nóvoa (1992) que já dizia que a separação entre pesquisadores que oferecem sua produção e professores na condição de consumidores, pouco ou nada acrescentam para a reflexão ou proposição de novas práticas de ensino. O autor sugere um diálogo permanente entre pesquisadores/formadores e formandos para o reconhecimento mútuo das necessidades, demandas e urgências relativas às ações propostas, pois assim é possível construir os elos de significação pretendidos por todos os envolvidos na formação.

Finalizando...

Às vezes me pergunto se tudo isso vale a pena, se a escrita de uma tese, que, segundo Saviani (2002, p.154), significa “posição”, sugerindo que a sua defesa é a tomada de uma posição diante de determinado problema, vai fazer alguma diferença no cenário educacional tão desgastado pela desesperança.

Mas a dúvida desaparece quando penso na diferença que tudo isso tem feito para mim enquanto sujeito, mais precisamente enquanto sujeito complexo tal como definido por Najmanovich (2001, p.95) aquele que “ocupa um lugar paradoxal: é ao mesmo tempo construído e construtor”.

A dúvida se vai quando analiso o percurso e a importância que vai assumindo um grupo de pesquisa como o GEPEC, que vem se firmando, cada vez mais, à medida que seus integrantes desenvolvem processos formativos e investigativos, que tem tomado a narrativa como gênero discursivo privilegiado para os educadores escreverem suas histórias e comunicarem os seus saberes e conhecimentos.

A dúvida se vai quando vejo este grupo de pesquisa posicionar-se a favor de abordagens metodológicas que pressupõem um sujeito protagonista de seu percurso de formação, através do diálogo que estabelece sobre sua atuação profissional e, por consequência, redimensionando o lugar dos instrumentos de pesquisa e os tratamentos dados à reflexão e à formação metodológica.

São muitas os indícios de que o caminho da aventura investigativa é esse, porém permanecem indagações, vazios, que, em muitos momentos, aumentam ainda mais antes de me aproximarem das respostas. E é justamente nisso que está o grande desafio colocado por Lispector “do buscar e não do achar que nasce o que eu não conhecia”. Por isso constato cada vez mais que iniciei uma busca que não tem fim. E que apenas acrescentarei histórias, discussões, reflexões, saberes, conhecimentos... esforçando-me para contribuir de algum modo com a educação.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. (Org.). **Formação reflexiva de professores.** Estratégias de supervisão. Porto: Porto, 1996.
- ALARCÃO, I. (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade.** Porto Alegre. Artmed, 2001.
- ANDRÉ, M. E. D. **Etnografia da prática escolar.** Campinas: Papirus, 2004.
- ARROYO, M. G. **Ofício de ser mestre:** imagens e auto imagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- ALVES, J. F. ; GONÇALVES, F. O. **Educação narrativa de professores.** Coimbra: Quarteto, 2001.
- ALVES, N. (Org.). **Formação de professores:** pensar e fazer. São Paulo: Cortez, 1996.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem.** 8. ed. Tradução de Michel Lahud e Yara Frataschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1997 (original de 1929).
- BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores.** São Paulo: Ed. UNESP, 2004.
- BARROS, M. **Exercícios de ser criança.** Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.
- BARROS, M. **Memórias inventadas:** a infância. São Paulo: Planeta, 2003.
- BARROS, M **O guardador de águas.** São Paulo: Art Editora, 1989.
- BENJAMIN, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: **Magia e técnica, arte e política.** Ensaio sobre literatura e a história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BENJAMIN, W. Obras escolhidas, v. II, **Rua de mão única**, trad. de R.R. Torres F. e J.C.M. Barbosa, São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BIANCHETTI, L. M. ; NETTO, A. M. **A bússola do escrever:** desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. Florianópolis: ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 2002.
- BOURDIEU, P. **Razões práticas:** sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus, 1997.
- BOSI, E. **O tempo vivo da memória:** ensaios de psicologia social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais.** Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para formação de professores**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de desenvolvimento profissional continuado**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de desenvolvimento continuado: alfabetização**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1999.

BRUNER, J. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BUENO, B. O. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores. In: Revista Educação e Pesquisa. Universidade de São Paulo, v.28, n.1, p.11-30, 2002.

CANÁRIO, R. **Educação de adultos: um campo e uma problemática**. Lisboa: EDUCA/ANEFA, 2000.

CASTRO, C. M. Memórias de um orientador de tese: um autor relê sua obra depois de um quarto de século. In: Lucídio Bianchetti e Ana Maria Netto Machado. (Org.). **Bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. 1a ed. São Paulo: Editora da UFSC/Cortês, 2002.

CHAVES-SÁ, I. (Org.). **Percursos de formação e desenvolvimento profissional**. Portugal: Porto, LDA, 1997.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CARR, W. e KEMMIS, S. **Teoria crítica de la enseñanza – la investigacion-accion em la formacion del professorado**. Barcelona: Martinez Rocca, 1998.

CATANI, D. et al. Docência, Memória e gênero: estudos sobre formação. São Paulo, SP: Escrituras Editora, 1997

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CODO, W. **Educação: Carinho e Trabalho**. Brasília: VOZES, 1999.

COLUCCI, V. L. Impulsão para a escrita: o que Freud nos ensina sobre fazer uma tese. In: Lucídio Bianchetti e Ana Maria Netto Machado. (Org.). **Bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. 1a ed. São Paulo: Editora da UFSC/Cortês, 2002.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo, SP: Cortez, 2002.

CORTESÃO, L. **Ser professor: um ofício em risco de extinção?** São Paulo: Cortez, 2002.

CORAZZA, S. M. Pesquisa-ensino: o "hífen" da ligação necessária na formação docente. In **Professora-pesquisadora: uma práxis em construção**. 1 ed. Rio de Janeiro, 2002.

CRO, M. L. **Formação inicial e contínua de educadores/professores: estratégias de intervenção.** Portugal: Porto, LDA, 1998.

CRUZ, R. M. Formação profissional e formação humana: os (des)caminhos da relação homem-trabalho na modernidade. In AUED, B. W. (Org.) **Educação para o (des)emprego.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

DEMAILLY, C. L. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In NÓVOA (Coord.) **Os professores e a sua formação.** Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1995.

DUBAR, C. Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos, Campinas, **Educação e Sociedade**, vol 19, n. 62, 1998.

ELLIOTT, J. **El cambio educativo desde la investigación-acción.** Madri, Morata. 1993.

ESTEBAN, M. T. Sujeitos singulares e tramas complexas – desafios cotidianos ao estudo e à pesquisa. In: GARCIA, R. L. (Org.). **Método, métodos, contramétodo.** São Paulo: Cortez, 2003.

ESTRELA, A.; NÓVOA, A. **Avaliações em educação: novas perspectivas.** Portugal: Porto, LDA, 1993.

ESTEVE, J. M. **O mal estar docente.** Portugal: Lisboa, Escher, 1991.

FERRAÇO, C. E. Ensaio de uma metodologia efêmera: ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (Org.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra. 1975.

FREITAS, H. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, ago. 2002.

FREITAS, H. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, dez. 2003.

FREITAS, M. T. ; JOBIM, S. ; KRAMER, S. (Org.). **Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin.** São Paulo: Cortez, 2003.

FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Formação continuada e gestão da educação.** São Paulo: Cortez, 2003.

GARCIA, M. C. **Formação de professores: para uma mudança educativa.** Porto: Porto, 1999.

GARCIA, R. L. (Org.). **Método; métodos; contramétodo.** São Paulo: Cortez, 2003.

GAY, P. **Freud, uma vida para nosso tempo.** São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GENTILI, P. ; ALENCAR, C. **Educar na esperança em tempos de desencanto.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

GERALDI, C. M. G. ; FIORENTINI, D. ; PEREIRA, E. M. A. (Org.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998.

GERALDI, C. M. G., MESSIAS, M.G.M e GUERRA, M.D.S. Refletindo co Zeichener: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas. In GERALDI, C. M. G. ; FIORENTINI, D. ; PEREIRA, E. M. A. (Org.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.

GOERGEN, P.; SAVIANI D. (Org.). **Formação de professores: a experiência internacional sob o olhar brasileiro**. Campinas: Autores Associados. São Paulo: NUPES, 1998.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2000.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. Tradução de José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

KRAMER, S.; SOUZA, S. **Experiência humana, história de vida e pesquisa: um estudo da narrativa, leitura e escrita de professores**. In: KRAMER, SONIA e JOBIM E SOUZA, SOLANGE. (Org.). **Histórias de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação**. 1a ed. São Paulo: ATICA, 1996.

LADERRIERE, P. **Tendances dans lê domaine de la formation dès enseignants: la formation em cours de service (Bilan dès travaux de 1º OCDE)**. Revue Française de Pédagogie, n. 55 e 56. 1981.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares: as razoes do improvável**. São Paulo,SP:Atica,1997.

LARROSA, J. **Nietzsche & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

LARROSA, J. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. 3. ed. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LAVILLE, C. **A construção do saber**. Porto Alegre: Artmed, 1999

LIBÂNEO, J.C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro. In PIMENTA, S.G. e GHEDIN, E. (orgs) **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo, Ed. Cortez, 2002. (p.53 a 80).

LISPECTOR, C. **A descoberta do mundo**. Rio de Janeiro: Rocco, 1984.

- LÜDKE, H. A.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação & Sociedade**, Campinas/SP, v. 25, n. 89, p. 1159-1181, 2004.
- MELLO, THIAGO de. **Vento geral, 1951/1981**: doze livros de poemas. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.
- MORIN, E. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2002.
- NAJMANOVICH, D. **O sujeito encarnado**. Questões para pesquisa no/do cotidiano escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- NAJMANOVICH, D. O feitiço do método. In GARCIA, R. L. (Org.). **Método; métodos; contramétodo**. São Paulo: Cortez, 2003.
- NIETZSCHE. **Assim falou Zaratustra**. São Paulo: Martin Claret, 2004.
- NIETZSCHE. **Obras incompletas**. 3. ed. Seleção de textos de Gerard Lebrun. Tradução de Rubens Rodrigues Torres Filho. Coleção “Os Pensadores”. São Paulo: Abril Cultural, 1984.
- NOGUEIRA, E. G. D. (Org.). **Memórias**: professores partilhando suas histórias. São Gabriel do Oeste. Secretaria Municipal de Educação/Campinas: Graf.FE-UNICAMP, 2004.
- NORONHA, O. M. **Políticas neoliberais, conhecimento e educação**. Campinas: Alínea, 2002.
- NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto Alegre: Porto, 1992.
- NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1995.
- NÓVOA, A. O Espaço Público da Educação: Imagens, Narrativas e Dilemas. In **Espaços de Educação Tempos de Formação**. Textos da Conferência Internacional de Educação, Tempos de Formação. 2001.
- NÓVOA, A. (Coord.) **As organizações escolares em análise**. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1992.
- NÓVOA, A. **Concepções e práticas de formação contínua de professores**. In J. Tavares (org.) **Formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Aveiro, Universidade de Aveiro, 1991.
- NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa, Portugal: EDUCA, 2002.
- PAIS, J. M. **Vida cotidiana: enigmas e revelações**. São Paulo: Cortez, 2003.
- PAIVA, V.; RATTNER, H. **Educação permanente e capitalismo tardio**. São Paulo: Cortez, 1985.

PEREIRA, J. E. D. ; ZEICHNER, K. (Org.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PEREZ, G. A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Artmed, 1998.

PERRENOUD, P. ; ALTET, M. ; PAQUAY, L. **A profissionalização dos formadores de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PERRENOUD, P. **Novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, S. G. ; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PLACCO, V. M. N. S. **Formação e prática do educador e do orientador: confrontos e questionamentos**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

POPKEWITZ, T. S. **Sociología política de las reformas educativas**. Madri, Ed. Morata, 1997.

PRADO, G. do V. T. ; SOLIGO, R. (Org.). **Porque escrever é fazer história**. Campinas: Graf. UNICAMP/FE, 2005.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante - cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

REGO, T. C. **Memórias de escola: cultura escolar e constituição de singularidades**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

ROLDÃO, M. C. **A formação como projecto: do plano-mosaico ao currículo como projecto de formação**. Acessado em 25/02/2002 no sítio: www.iie.min-edu.pt/biblioteca/ccoge07/roldao.htm

ROSA, M. I. P. **Investigação e ensino: articulações e possibilidades na formação de professores de Ciências**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

SADER, E. ; GENTILLI, P. (Org.). **Pós-neoliberalismo - as políticas sociais e o Estado Democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Afrontamento, 1987.

SANTOS FILHO, J. C. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: SANTOS FILHO, J. C. ; GAMBOA, S. S. (Org.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez, 2002.

SCHON, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SCHON, D. A. **La formación de profesionales reflexivos**. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona, 1992.

SCHON, D. A. **The reflective practitioner**. Nova York: Basic Books, 1983.

- SILVA, V. G. **O antropólogo e sua magia**: trabalho de campo e texto etnográfico nas pesquisas antropológicas sobre religiões afro-brasileiras. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000.
- SOARES, M. **Metamemória-memórias**: travessia de uma educadora. São Paulo: Cortez, 2001.
- STENHOUSE, L. **Educación y cultura**. Morón, Sevilha, publicaciones MCEP. 1967
- STENHOUSE, L. **Investigacion y Desarrollo Del Crriculum**. Madri: Morata. 1984.
- STENHOUSE, L. **Introduction to Curriculum Research and Development**. London: Heinemann. 1975.
- TAVARES, J. Relações interpessoais em uma escola reflexiva. In ALARCÃO, I. **Escola Reflexiva e Nova Racionalidade**. Porto Alegre, Artmed, 2001.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2003.
- TORRES, R. M. **Educação para todos**: a tarefa por fazer. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.
- ZEICHNER, K. Novos caminhos para o practicum; uma perspectiva para os anos 90. In Nóvoa, A. (coord.) **Os professores e a sua formação**, Lisboa: Dom Quixote, 199

ANEXO I

INVENTÁRIO DE DADOS

MATERIAL	TOTAL	IDENTIFICAÇÃO
Fitas de áudio (Fi)	11	Fi1 (30/03/2004) Fi2 (27/04/2004) Fi3 (25/05/2004) Fi4 (22/06/2004) Fi5 (28/07/2004) Fi6A (24/08/2004) Fi6B (24/08/2004) Fi7A (30/09/2004) Fi7B(30/09/2004) Fi8(26/10/2004) Fi9(30/11/2004)
Fala das Professoras (Fp)	10	Fp1 Elizabetha Gricelda Klein Fp2 Zulma Piatti Ferrando Fp3 Tânia Regina Krebs Fp4 Cleonice Pasqualli Fp5 Kalicia de Brito Fp6 Adriana Weide Rodrigues Fp7 Jamilcy Ferreira Cardoso Garbelini Fp8 Maria do Carmo Simões da Silva Fp9 Flonilza Moraes de Mattos Fp10 Nadir Klaesener
Memoriais das Professoras (Mo)	10	Mo1 Elizabetha Gricelda Klein Mo2 Zulma Piatti Ferrando Mo3 Tânia Regina Krebs Mo4 Cleonice Pasqualli Mo5 Kalicia de Brito Mo6 Adriana Weide Rodrigues Mo7Jamilcy Ferreira Cardoso Garbelini Mo8 Maria do Carmo Simões da Silva Mo9 Flonilza Moraes de Mattos Mo10 Nadir Klaesener

Questionário de identificação das professoras (Qp)	10	Qp1 Qp2 Qp3 Qp4 Qp5 Qp6 Qp7 Qp8 Qp9 Qp10
Avaliações das professoras (Av)	10	Av1 Av2 Av3 Av4 Av5 Av6 Av7 Av8 Av9 Av10
Questionário aberto com as coordenadoras (Qc)	6	Qc1 Qc2 Qc3 Qc4 Qc5 Qc6
Depoimento de formadora da Rede MS (Df)	1	Df1

ANEXO 2

Quadro dos temas e datas dos encontros com as professoras

Encontros	Data	Temática
1º	30/03/2004	Oxigenando, filosoficamente as identidades docentes.
2º	28/04/2004	A escrita de memoriais como instrumento de formação.
3º	25/05/2004	As pegadas individuais, dando forma ao coletivo.
4º	22/06/2004	Entre a escola que tivemos e a que estamos construindo.
5º	28/07/2004	Escrever para que? Para quem?
6º	24/08/2004	Formação continuada: dialogo com a pratica e a teoria.
7º	30/07/2004	O dialogo entre a formação inicial e a continuada.
8º	26/10/2004	A urgência da valorização profissional
9º	30/11/2004	De grupo de pesquisa a grupo de formação.

ANEXO 3

Professor: Cenas de uma identidade em construção

Carla Helena Fernandes³⁰ – UEMS-UNIGRAN
Eliane Greice Davanço Nogueira³¹ – FE/UNICAMP
Ednaceli Abreu Damasceno³² – FE/UNICAMP
Renata Barrichelo Cunha³³ – FE/UNICAMP

O ofício de ensinar não é para aventureiros, é para profissionais, homens e mulheres que, além dos conhecimentos na área dos conteúdos específicos e da educação, assumem a construção da liberdade e da cidadania do outro como condição mesma de realização de sua própria liberdade e cidadania.

Coelho, 1996:43.

Introdução:

A presente reflexão sobre a construção da identidade do professor foi gestada no Grupo de Terça, que constitui uma das atividades do GEPEC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada – sediado na Faculdade de Educação da Unicamp. Desde 1998 o GEPEC realiza reuniões com grupos de professores/as que buscam dialogar experiências, refletir sobre a prática pedagógica, aprofundá-la, conhecê-la melhor. Um dos objetivos daqueles que recorrem ao Grupo de Terça é o aprimoramento profissional, partindo do pressuposto que a formação continuada exige um espaço para a reflexão sobre os “fazer” e “saberes” construídos na prática da sala de aula e nos outros espaços escolares.

Neste ano de 2003 encaminhamos nossas reflexões discutindo a construção da identidade do professor na ótica do atravessamento de diferentes conceitos e concepções: as representações do papel do(a) professor(a) segundo as concepções dos alunos, das famílias, da sociedade e dos(as) próprios(as) professores(as), os modelos identificados nas políticas públicas educacionais e os apelos da mídia. A reflexão necessária nos leva à ressignificação de alguns conceitos e papéis

³⁰ Pedagoga e Doutoranda no GEPEC-UNICAMP.

³¹ Pedagoga, Psicóloga e Doutoranda em Educação no GEPEC- UNICAMP.

³² Pedagoga e Mestre em Educação no GEPEC- UNICAMP.

assumidos; significa repensar a identidade do/da professor/professora ‘por dentro’ da profissão e pelos seus sujeitos, o que até então tem sido feito mais pela tradição pedagógica do que pela tradução dos sentidos, desejos e saberes dos professores.

Partindo da premissa que a identidade do professor pode ser pensada não como um dado adquirido, uma propriedade, um produto, mas como um processo, assumimos que essa dinâmica é um lugar de lutas e conflitos, um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão (Nóvoa, 2000). A maneira como cada um se sente e se diz professor, se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional é um processo que se refaz continuamente nos espaços escolares e fora deles, produzindo uma identidade flexível e sensível às continuidades, descontinuidades, mudanças, inovações, rupturas.

A construção da identidade do professor, nosso tema neste artigo, destaca cenas de um processo que alude aos quatro elementos da natureza, que metaforicamente constituem momentos, fases, ciclos, estados de um “modo de ser e estar” na profissão. “Modos de estar” - bem estar e/ou mal estar... - influenciados por crenças, que na perspectiva de Sadalla (1998:32) “representam uma matriz de pressupostos que dão sentido ao mundo, não sendo, apenas, um mero reflexo da realidade. Elas vão sendo construídas na experiência, no percurso de interação com os demais integrantes da realidade”.

Nossa idéia dos quatro elementos foi emprestada da Filosofia, lembrando de alguns filósofos que dedicaram-se a relacionar os elementos da natureza e a essência do homem. Os primeiros filósofos gregos são chamados de “filósofos da natureza” porque se interessavam sobretudo pelos processos naturais.

Tales (624-546 a.C.), da colônia grega de Mileto, foi o primeiro filósofo de que se tem notícia e considerava a água a origem de todas as coisas. Talvez quisesse dizer que toda forma de vida surge na água e a ela retorna quando se desfaz. Anaxímenes (585-528 a.C.) também acreditava que uma substância básica subjazia às transformações da natureza. No caso, seu ponto de vista era o ar. Heráclito (544-484 a.C.) assumia o fogo como elemento que permitia as transformações da natureza. Empédocles (494-434 a.C.) defendia que a noção de um único elemento primordial tinha que ser refutada e postulou a idéia de quatro elementos básicos que se combinam de muitas formas para operar nas transformações que vemos. Afirmava que tudo consiste em água, ar, terra e fogo, só que em diferentes proporções de mistura (Andery, Micheletto e Sério, 1987).

Cenas que representam a Água, o Ar, o Fogo e a Terra são nossas referências para problematizar os muitos estados do processo de construção da identidade do professor(a).

³³ Pedagoga, Psicopedagoga e Doutoranda em Educação no GEPEC- UNICAMP.

Cena , elementos, identidade: possibilidades de construção

CENA 1: **Água** que dá contorno, envolve, embala: a origem.

“ As identidades são construídas no fazer e talvez o limite da identidade do professor possa estar ancorado no espaço da escola, mais especificamente na sala de aula – parece que a matriz da profissão é a sala de aula, espaço relacional de inúmeros conflitos...” C., coordenadora pedagógica da rede particular.

Para falar de identidade, optamos por recuperar este conceito segundo a teoria psicanalítica, que postula que as identificações ocorrem, geralmente, de modo inconsciente. De acordo com essa teoria, a pessoa seleciona e acumula numerosas identificações feitas em vários períodos da vida, incorporando aspectos que acredita poder ajudar na realização do ideal desejado de identidade. (Hall e Lindzey,1973.).

A apresentação deste conceito se dá em função do fato de acreditarmos que, em se tratando de identidade profissional, o processo é semelhante, sendo possível inferir que os dois processos de construção de identidade dependem um do outro e se alimentam mutuamente.

Na área das Ciências Sociais, Hall (2003) define o sujeito pós-moderno “*como não tendo uma identidade fixa (...). A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia*” (p.12-13). Portanto, ao analisarmos o depoimento da coordenadora pedagógica referindo-se às identidades “construídas no fazer”, é possível ampliar essa discussão um pouco mais.

Quando estamos atuando como professores, por exemplo, existem identificações inconscientes que, se não determinam, influenciam de maneira considerável nosso fazer – como as experiências iniciais que vivemos no espaço da sala de aula, como alunos(as). Esse processo fica muito claro quando ouvimos/lemos o relato das memórias dos professores que trazem depoimentos como:

No decorrer desses anos escolares foram muitos os professores que tive, cerca de uns cem. (...) todos contribuíram para a formação de minha prática docente, através de atitudes, conhecimentos transmitidos e até mesmo pela maneira que os nossos relacionamentos foram estabelecidos. Com eles aprendi a acertar e a evitar cometer erros no exercício da profissão.(Bueno, Catani e Souza, 1998:77)

Isto nos faz pensar que construímos nossa identidade profissional não só no momento em que atuamos profissionalmente, mas desde que começamos a observar o fazer do outro, no caso, o fazer dos nossos professores. E, embora a nossa profissão talvez seja a única em que os modelos

são diversos e em quantidade considerável - ao longo de toda a vida escolar- podemos arriscar a dizer que, mesmo os profissionais de outras áreas (médicos, engenheiros, advogados, fisioterapeutas, etc), constituem sua identidade também pela experiência que tiveram com seus professores – fato que nos possibilita afirmar que todos nós, que vivenciamos a escolaridade, temos uma relação com o magistério. Essa circunstância muitas vezes contribui justamente (ou injustamente?) para diminuir o seu valor, porque provoca a idéia errônea de que qualquer um pode ser professor, afinal todos passamos tanto tempo na escola que acabamos incorporando identidades ligadas ao exercício do magistério.

Prosseguindo nossa análise acerca da afirmação da coordenadora - “ (...) Talvez o limite da identidade do professor possa estar ancorado no espaço da escola, mais especificamente na sala de aula ...”: existem profissões em que, pelo simples fato da pessoa ter concluído o curso superior, isso já a habilita ao exercício profissional, mesmo que atuando em outra área ou estando desempregado. O indivíduo é reconhecido socialmente como advogado, jornalista, fonoaudiólogo, etc. Já o professor, quando conclui o curso de Pedagogia ou uma das licenciaturas, como Letras, Biologia e outras, não é ainda professor: a condição essencial para tanto é estar atuando na escola. Este fato nos faz acreditar que o que nos constitui como profissionais é a docência e não a graduação...

Podemos lançar, então, algumas questões à reflexão: Seria a formação inicial, cuja responsabilidade cabe à universidade, frágil e insuficiente para cumprir o papel de habilitar o professor ao exercício profissional? Ou a profissão do magistério é que já pressupõe a idéia de ação - atuação acompanhada de formação continuada?

Concordando com a segunda hipótese, buscamos em Hall (2003:14) a justificativa para tanto, já que o autor postula que “*as sociedades modernas são, portanto, por definição, sociedades de mudança constante, rápida e permanente*”. E nós, como profissionais que atuamos de maneira direta com esta sociedade moderna, necessitamos de um amplo repertório de saberes para atendermos às demandas perturbadoras que exigem novas possibilidades de ação.

Finalmente, a afirmação de nossa coordenadora conclui que “ (...) *parece que a matriz da profissão é a sala de aula, espaço relacional de inúmeros conflitos...*”. O espaço da sala de aula, da escola, parece ser o resultado da implementação da prática das idéias; é o fazer que se defronta com os limites esquecidos pelo ideal e, por este motivo, se constitui no maior dos desafios ligados a profissão docente.

Retornar às indagações iniciais, sobre a construção de nossa identidade, é voltar ao elemento **Água**, originário de todas as coisas – este retorno nos auxilia a encontrar um sentido para esta questão, já que não se pretende esgotar este tema. O que desejamos é arregimentar novos olhares, responder novas provocações e aceitar os mais recentes desafios...

Se na construção de nossa identidade pessoal perseguimos um ideal desejado de identidade e se vivemos a modernidade, onde as mudanças são constantes, rápidas e permanentes, o ideal desejado sofre alterações constantes, provocando entre nós a instalação de uma crise - de crises, na verdade - de identidade profissional!

CENA 2: **AR** que oxigena/amplia e sufoca/restringe: conflitos na/da profissão

“ Que professora eu sou? – sempre me pergunto quando consulto meus registros de aula. Me sinto sozinha, incompetente por não dar conta de vários alunos ‘difíceis’. O dia-a-dia provoca muito desgaste, é muita cobrança.” N., professora de 1ª. série da rede pública.

Uma vez que a paisagem social, econômica e cultural está se transformando com rapidez, o próprio processo de identificação “*através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais tornou-se mais provisório, variável e problemático*” (Hall, 2003: 12).

A crise de identidade, e/ou a crise profissional, refere-se à adoção de concepções e práticas que já não são adequadas ao momento vivido, uma vez que a identidade do sujeito é formada e modificada em um diálogo contínuo com os mundos culturais exteriores e as identidades que esses mundos oferecem. A idéia de uma única identidade é uma ilusão, “*uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora narrativa do eu*” (Ibid., p.13). A crise está no fato de que a complexidade da vida atual leva à contradições entre as identidades dos sujeitos.

Woodward (2000:9) afirma que a identidade é relacional e tanto simbólica como social: depende do outro e se constitui por meio de processos de inclusão e exclusão a partir das diferenças percebidas, que são marcas sociais. A inclusão à determinado grupo ou classe, por exemplo, traz em si a exclusão daqueles que não fazem parte desse grupo; implica em observar a ausência de similaridades e as diferenças. A crítica que se faz a essa idéia refere-se à concepção da identidade como algo imutável, aos problemas relacionados à impossibilidade da inclusão de modo definitivo e à valorização das diferenças e não da diversidade.

A individuação e a identificação estão relacionadas à construção de aspectos de gênero, história, classe e cultura que, por sua vez, acabam por indicar diferentes posições-do-sujeito (Woodward, 2000; Hall, 2002). A afirmação de uma identidade é definida em um tempo e espaço específico. A identidade profissional do professor também é situada historicamente.

Para Popkewitz (1995:38), profissão “*é uma palavra de construção social, cujo conceito muda em função das condições sociais em que as pessoas a utilizam*”. Uma sociedade que vive rápidas mudanças tem necessidades diferenciadas e solicita de seus profissionais - entre esses, os professores - que atuem a partir dessa complexidade.

O professor, como todo homem/mulher contemporâneo(a), vive essas contradições e as dificuldades para construir/reconstruir suas concepções, o que promove, não somente a convivência com as transformações constantes, mas com resistências e contradições.

Nesse contexto, o desenvolvimento profissional requer uma formação que seja contínua, assumida pelos próprios professores, centrada na escola e na reflexão sobre a prática e baseada em aprendizagens e objetivos comuns; deve, além disso, propiciar a autonomia e a reflexão como forma de emancipação política.

Para Nóvoa (1995:25), a formação deve buscar relações entre o desenvolvimento pessoal e os projetos da escola, na perspectiva do professor indivíduo e do coletivo docente. A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua e o diálogo entre os professores é fundamental. A identidade profissional é concebida como um processo dinâmico, tanto coletivo como individual, e não há como concebê-la fora do grupo e da tessitura de um conhecimento comum. Porém, nas escolas, bem como em outros espaços sociais, a não aceitação das diferenças implica justamente no distanciamento e na impossibilidade de práticas conjuntas. Somente podem ser considerados espaços de aprendizagem as escolas onde os sujeitos puderem, livre e conscientemente, exercer sua profissão, sendo liberdade aqui entendida como a “*aprendizagem da relação, a convivência, a cultura do contexto e o desenvolvimento da capacidade de interação de cada pessoa com o resto do grupo*” (Imbernón, 2002:14).

Diante das mudanças vertiginosas, as instituições de formação e as próprias escolas, como lócus de atuação, formação e construção de identidades, ainda têm exigido dos professores que respondam sempre “com segurança”, empregando técnicas e estratégias que têm como objetivo a normalização, a padronização. Forma-se um profissional cuja identidade “*tão normal é capaz de outorgar identidades normais demais. Uma identidade tão segura que não deve nem precisa duvidar de suas respostas. Sem dúvida, uma identidade livre de inclinações, vazia de intimidade, pois fica reduzida à dimensão técnica, profissional, pública*” (Ferre, 2001:205).

A formação necessária, ao contrário, fundamenta-se e justifica-se na idéia de comunicação e de construção do conhecimento e do pensamento por meio de redes (Alves, 2001:25) que se constroem a partir de vários fios que se cruzam e que são oriundos de diferentes pontos. Nessa concepção, o professor, aquele que tece e que cria novos nós em sua rede, ao mesmo tempo que é o

construtor de seu saber é, também, partícipe de uma construção que é coletiva. A formação e a construção da identidade se dão em diferentes instâncias e permeadas por diferentes sujeitos e histórias, na escola e além dela, mostrando os múltiplos fios pelos quais são tecidas.

A crise de identidade profissional revelada pela professora que enfrenta dificuldades para lidar com seus alunos, talvez se justifique pelo fato de que temos assumido papéis e tarefas de forma cada vez mais intensa, determinados autoritariamente e estabelecidos longe de nosso espaço de atuação. O papel do professor como inovador ou reformador, função explícita em muitas das políticas públicas atuais, tem levado esse profissional a assumir isoladamente compromissos sociais e educacionais que deveriam envolver atuação conjunta, embora entenda-se que, inserido em um contexto e em um coletivo, é papel do professor propiciar situações de reflexão e aprendizagens que levem às mudanças necessárias, na sala de aula, na escola e na sociedade.

A construção da identidade somente pode ser entendida em um processo contínuo que se inicia muito cedo, mesmo antes da formação inicial, e a crise está nas mudanças das paisagens que levam à identidades transitórias e a um permanente processo de identificação.

As posições-de-sujeito assumidas pelos professores - ou os lugares dos quais falamos - estão também relacionados aos diferentes contextos e momentos e, talvez mais intensamente do que ocorre em outras áreas profissionais, assumimos funções diferentes sem deixarmos de sermos professor. Essa multiplicidade de papéis, por vezes, provoca falta de **Ar** ...

CENA 3: **Fogo** que queima e consome: a desistência?

“Eu reparo que a maioria dos meus professores não gosta de dar aulas. Eles falam: ‘se vocês não querem aprender, o problema é de vocês. Os pais estão pagando a mensalidade, não é? Eu vou receber o meu salário de qualquer jeito’”. A., 14 anos, aluno da 8^a. série de um colégio particular citado como referência de uma das professoras do Grupo.

Assumir a crise de identidade do professor, ou de seu contexto, convoca a reflexão sobre o mal estar que aflige professores/as no exercício de seu trabalho, como Fogo que queima e consome as energias e possibilidades de ação, iniciando um processo de desencanto com a profissão. Franchi (1995:79-80) reconhece que “os professores vivem tempos difíceis e paradoxais. Apesar das críticas e das desconfiças em relação à sua competência profissional, exige-se deles quase tudo. As últimas décadas, sobretudo, não foram fáceis para os professores tendo-se acentuado progressivamente os fatores do mal estar profissional”. As causas destacadas pela autora sobre a

insatisfação profissional evidenciam problemas nas condições de trabalho, degradação dos salários, inadequação de critérios de ascensão na carreira, que se refletem na falta de estímulo, interesse, falta de crítica, acomodação dos professores. Essa postura costuma ser fonte de escrúpulos, insegurança e mal estar. O declínio social e ético configura uma “profissão desprestigiada, difícil de suportar e de viver de dentro dela mesma”. (Ibid., p.80)

A falta de definição clara de papéis também constitui uma hipótese que justifica a crise na escola como instituição e de suas relações. A função da escola foi historicamente mudando, alimentando expectativas, exigindo revisões, gerando confusão de papéis. As várias relações na escola – diretor/professores, coordenador/ professores, professores/professores, professores/alunos, escola/família – sugerem presença de conflitos.

Anunciar-se como professor, hoje, costuma demandar uma série de justificativas adicionais. A atividade da docência é tão pouco prestigiada, que o profissional é considerado “louco” ou “herói”. Esses dois personagens – louco e herói – guardam consigo a idéia de estar à margem, lutando contra a realidade, fazendo alguma oposição. Simples jogo de palavras?

O professor realmente vive e trabalha em condições adversas – jornada sobrecarregada, grande número de alunos por sala de aula, exigências burocráticas, perda de autonomia, etc. – e enfrenta a complexidade da relação pedagógica com os alunos. Essa complexidade nas relações com os alunos representa mais uma evidência de que o papel do professor, do conhecimento e da instituição escolar foram sendo progressivamente banalizadas em nome de uma sociedade que valoriza o consumo, o descarte, a aparência, o individualismo, o prazer fugaz.

A escolarização de massa também tem impedido a personalização dos relacionamentos e o olhar que cuida, acolhe, particulariza. A falta de legitimidade da instituição escolar compromete o contrato de trabalho entre professores e alunos.

O depoimento do aluno desta cena denuncia o quanto muitos professores estão se distanciando de seu compromisso, desistindo de sua tarefa de serem “*mestre-de-obras do projeto arquitetado para sermos humanos*” (Arroyo, 2000:41).

Os sintomas de exaustão emocional, despersonalização e falta de envolvimento pessoal no trabalho são características de uma síndrome pesquisada desde a década de 70 que afeta profissionais dedicados aos cuidados de outros seres humanos (profissionais da educação, saúde, entre outros). A síndrome de Burnout, como é identificada, significa *perder o fogo, perder a energia ou queimar (para fora) completamente. “É uma síndrome através da qual o trabalhador perde o sentido da sua relação com o trabalho, de forma que as coisas não o importam mais e qualquer esforço lhe parece ser inútil”*. (Codo, 1999:238)

Professores com síndrome de Burnout geralmente dão depoimentos como esse:

...Tanto faz sobre o que estou dando aula, sequer me interessa se foi boa ou não, o que me interessa é que mais uma aula passou...”, “... Tanto faz que meus alunos estejam apaixonados pelo conteúdo ou que as minhas palavras atravessem seu cérebro como a um deserto, cumpro apenas a minha obrigação.... (Ibid., p.254)

Características pessoais ou do ambiente de trabalho podem desencadear esse tipo de sofrimento, que compromete a relação pedagógica com os alunos, a parceria com a equipe de colegas, o “fazer” que justifica a função social da escola.

O mal-estar docente pode ainda nos oferecer outras possibilidades de leitura. Esse mal-estar não pode decorrer das dificuldades do professor comprometido com seu trabalho de se adaptar à organização do sistema de ensino ou de uma escola em particular? As relações sociais que o professor estabelece no trabalho – de cooperação ou trabalho solitário – não influenciam na sua disponibilidade e envolvimento com os sujeitos e processos? Como o professor lida com o mal-estar de não reconhecer-se no trabalho ou não cumprir com seus objetivos? O fracasso dos alunos é tomado como fracasso pelo professor?

Vilanizar ou vitimizar o professor não nos permite avançar: o professor, no seu processo dinâmico de definir sua identidade, é vulnerável às condições de trabalho, aos padrões de interação que constrói, à imagem social de sua profissão, à complexidade de um trabalho marcado por incertezas, dúvidas, conflitos de valores.

As possibilidades de encontro, troca, apoio, cooperação, participação nos espaços coletivos da escola pode constituir-se uma alternativa a esse mal-estar, ao bournout, ao Fogo que consome...

Esses espaços na escola podem reforçar projetos comuns e um sentimento de compromisso. Compromisso...

CENA 4: **Terra** que sustenta e é sustento: o compromisso.

“A identidade do professor/professora se remete ao compromisso profissional ... não é

suficiente estarmos professores, nossa profissão exige que sejamos professores”. E., professora universitária.

Desde os primórdios que o elemento Terra tem um significado e uma relação muito forte com os homens. Significa muito mais do que chão. Terra é território político e social. Terra significa lugar onde se tomam decisões, se enfrentam problemas e nunca se perdem as esperanças por maiores que sejam os desencantos. A relação do homem sertanejo com a terra, por exemplo, é muito ilustrativa: uma relação permeada por crenças, esperanças e compromissos, uma relação que enfrenta e desafia a seca. Mesmo advertido de que não compensa plantar, o homem sertanejo deposita na terra o que de mais valor tem: suas sementes. Planta ele acreditando na terra. E quem somos nós professores(as), senão homens e mulheres plantando sementes, acreditando na terra... Nossa terra é nossa profissão e nela há que semearmos, mesmo reconhecendo que a colheita é demorada.

Nossa identidade profissional está sustentada em nosso compromisso com a profissão. Temos que acreditar no nosso ofício. Nosso desafio de ser professor(a), traz a necessidade de nos comprometermos diariamente com nossa profissão, fazendo a cada dia uma pequena revolução.

A palavra compromisso pode até incomodar. Soar como cobrança, dever, obrigação, deixando no ar aquele alarme autoritário. Preferimos dar-lhe o sentido do comprometimento, do acordo, da adesão e da responsabilidade, afinal somos ou não responsáveis por aquele/aquilo que cativamos? Assumir o ofício de ensinar, pressupõe um ato de compromisso. Consultando o dicionário (Fernandes, 1997), achamos várias definições para a palavra compromisso. Uma delas, porém, nos chama a atenção: “promessa solene”. Ou seja, promessa solene com o ofício de ensinar.

Coelho (1996:43) afirma que

A docência é um processo complexo que supõe uma compreensão da realidade concreta da sociedade, da educação, da escola, do aluno, do ensino-aprendizagem, do saber, bem como um competente repensar e recriar do fazer na área da educação, em suas complexas relações com a sociedade.

Tarefa difícil sem dúvida. Como assumi-la sem uma eterna promessa solene com a profissão?

O exercício profissional do magistério requer uma série de esforços, interesses, expectativas, valores e crenças que nem sempre as condições concretas de trabalho colaboram para

que os resultados sejam satisfatórios. Mas não podemos desistir. Não enquanto olharmos nossa sala de aula e a vemos cheia de alunos esperando de nós professores, que não desistamos. Não podemos perder a crença na educação e no magistério. Não podemos correr o risco de nos deixarmos envolver por uma atitude negativa, e acharmos que nada podemos fazer. A profissão é difícil e não temos garantia de reconhecimento social, salários dignos, nem condições ideais de trabalho. Às vezes, no exercício da profissão, sentimos vontade de largar tudo, pois os limites se impõem criando barreiras em nossas ações e planos e a esperança se afasta. Mas no dia seguinte, no próprio espaço de trabalho, lá estamos novamente, começamos tudo de novo e a esperança retoma nossas ações e nossos pensamentos. Não queremos ignorar tudo isso, apenas nos propomos a não ignorarmos também as alternativas de superação. É necessário que façamos uma reflexão no sentido de buscar as respostas. Uma reflexão implica sempre numa análise crítica do trabalho que realizamos e principalmente, no comprometimento ou não do que fazemos em/na nossa profissão, dadas certas condições contextuais. E é nesse movimento que a prática e a reflexão sobre a mesma promove o exercício do compromisso.

Nossa profissão nos exige o verbo SER e não o verbo ESTAR. Enquanto estivermos exercendo o ofício de ensinar apenas ESTANDO professores, não poderemos nos identificar como tais. Reafirmamos mais uma vez, nossa identidade é sustentada pelo compromisso. Mas só assumimos esse compromisso quando somos professores e não quando estamos professores. Não podemos “estar” na profissão provisoriamente, temporariamente, alugando uma profissão como se aluga um imóvel. Defendemos que em nossa profissão – magistério - temos que morar nela. Morar no sentido de habitar, achar-se, encontrar-se.

Sabe-se que em sua origem mais arcaica ethos significou “morada” ou “guarida” dos animais, e que só mais tarde, por extensão, se referirá ao âmbito humano, conservando, de algum modo, esse primeiro sentido de “lugar de resguardo”, de refúgio ou proteção; de espaço vital seguro, resguardado da “intempérie” e no qual se costuma “habitar”. O sentido de “habitar” ou “morar” está certamente entranhado no ethos humano; remete à idéia de morada interior. O ethos é “lugar” humano de “segurança” existencial. (González, 1996:10).

Sendo assim, o magistério deve ser “lugar” humano de compromisso profissional com a docência, configurando-se em nossa identidade.

Na sociedade contemporânea, mesmo com as rápidas transformações no mundo do trabalho e das relações sociais e suas identidades transitórias, é indispensável o fortalecimento do compromisso profissional.

Por isso, não é qualquer um que pode ser professor. Por isso não é qualquer professor que pode exercer, parafraseando Terezinha Rios (2001), uma docência da melhor qualidade. Para uma docência tal é preciso um professor comprometido com sua profissão. Um professor que tenha adesão pela profissão, ou seja, um professor intimamente ligado, unido, colado à profissão.

Como o compromisso se manifesta na docência? O compromisso profissional no nosso entendimento se manifesta nas múltiplas dimensões constituintes de nossa identidade construídas nas relações de trabalho e em nossas ações pedagógicas.

- Na dimensão pessoal – nosso compromisso está presente em nossas crenças, valores, interesses, expectativas, caráter, personalidade e visão de mundo.
- Na dimensão político-social – nosso compromisso se manifesta em nossas ideologias, nosso posicionamento político, nas análises das condições humanas, em nossa participação de movimentos organizados e na construção coletiva da sociedade.
- Na dimensão pedagógica – nosso compromisso está presente em nossa prática pedagógica, em projetos educativos, em nossos saberes docentes e curriculares.
- Na dimensão profissional – nosso compromisso aparece em nossos processos de formação e desenvolvimento profissional, no nível de satisfação profissional.
- Na dimensão institucional – nosso compromisso se manifesta na busca constante de melhores condições de trabalho, salários dignos, vínculo institucional e reconhecimento profissional.
- Na dimensão ética – nosso compromisso está presente na reflexão crítica sobre os valores que norteiam as ações docentes, o caráter social da nossa profissão e na construção de uma humana docência, reinterpretando o ofício de ensinar homens a se tornarem humanos.

Portanto, nossa identidade profissional se origina e se constrói por múltiplas dimensões contextualizadas em determinadas circunstâncias históricas, mas o elemento fundante que nos identifica profissionalmente é o compromisso.

Água, Ar, Fogo, Terra: construção da identidade.

No dia-a-dia de professores(as), construímos e reconstruímos nosso fazer, nossos saberes, nossa/s identidade/s. Como a água, a identidade se constrói por meio de um processo e em situações e contextos diferenciados: brota em gotas, se transforma, cresce, desce montanhas e vira rio. Como o ar, que quando venta forte, modela a rocha, enfurece o mar. Como o fogo, que ora aquece e conforta, ora queima e consome. Como a terra, que fornece base, sinaliza caminhos, é fértil se bem trabalhada e cuidada.

As crises decorrem dos embates nesses mesmos contextos – múltiplos contextos, em constantes mudanças e transformações – ciclo da água, estados do ar, combustão, condições da terra – e que acabam dando à identidade um caráter mutante. “Somos (...) o que fazemos para transformar o que somos. A identidade não é peça de museu, quietinha na vitrine, mas a sempre assombrosa síntese das contradições nossas de cada dia”. (Galeano, 1991:123)

Como está o professor nesse processo? O professor está garimpando, parafraseando Alencar (2002: 62), na citação de Fernando de Azevedo:

“Moço, eu estou nesse negócio de catar pedras faz bem uns cinquenta anos. Muita gente me dizia para largar disso – cadê coragem? Cada um tem que viver procurando alguma coisa. Tem quem procure paz, tem quem procure briga. Eu procuro pedras. Mas foi numa dessas noites da minha velhice que entendi porque eu nunca larguei disso: só gente que garimpa pode tirar estrelas do chão!”

Esse exercício de garimpar constitui a base do compromisso profissional. As estrelas que tiramos do chão marcam a recusa à ditadura dos fatos consumados e a ditadura fatalista de um presente que aparenta ser invencível, tamanhos são os obstáculos cotidianos com os quais nos deparamos (Cortela, 1999:156).

Afinal de contas, por que somos educadores e educadoras? Por que dedicamos toda uma existência a essa atividade cansativa, econômica e socialmente prejudicada e desvalorizada, entremeada de percalços? Tenho uma suspeita: por causa da paixão. (...) Paixão por uma idéia irrecusável: gente foi feita para ser feliz. E é esse o nosso trabalho; não só nosso, mas também nosso. Paixão pela inconformidade de as coisas serem como são; paixão pela derrota da desesperança; paixão pela idéia de, procurando tornar as pessoas melhores, melhorar a si mesmo ou mesma; paixão, em suma, pelo futuro. (Ibid., p. 157)

Os quatro elementos, as cenas do cotidiano dos professores(as), as pedras, as estrelas, a paixão... indicam um sentido na/da construção da identidade dos professores(as) que estamos sendo.

Bibliografia:

- ALENCAR, Chico. “Educação no Brasil: um breve olhar sobre nosso lugar”. In: GENTILI, Pablo e ALENCAR, Chico. Educar na esperança em tempos de desencanto. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho - o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: ALVES, Nilda, OLIVEIRA, Inês Barbosa (Orgs.). Pesquisa no/do cotidiano das escolas – sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- ANDERY, Maria Amália Pie Abid, MICHELETTO, Nilza e SÉRIO, Tereza Maria A. P. “O mundo tem uma racionalidade, o homem pode descobri-la”. In: RUBANO, Denise R. e colabs. O caminho para a ciência moderna: da descoberta da razão à descoberta da prática. São Paulo: Educ, 1987.
- ARROYO, Miguel G. Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2000.
- BUENO, Belmira; CATANI, Denice e SOUSA, Cynthia Pereira (orgs.). A vida e o ofício dos professores. São Paulo: Escrituras Editora, 1998.
- CODO, Wanderley (coord.) Educação: carinho e trabalho. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- COELHO, Ildeu M. Formação do Educador: dever do Estado, tarefa da Universidade. In: Formação do Educador. São Paulo: Editora UNESP, V. 1, 1996.
- CORTELLA, Mario Sergio. A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1999.
- FERNANDES, Francisco. Dicionário Brasileiro Globo. 48 ed. São Paulo: Globo, 1997.
- FERRE, Nuria Pérez de Lara. Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (orgs.). Habitantes de Babel. Políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- FRANCHI, Eglê Pontes (org.) A causa dos professores. Campinas, SP: Papyrus, 1995
- GALEANO, Eduardo. O Livro dos Abraços. Rio de Janeiro: L & PM, 1991.
- GONZÁLEZ, Juliana. El ethos, destino Del hombre. México, Fondo de Cultura Economía, 1996.
- HALL, Calvin e LINDZEY, Gardner/ tradução de Lauro Butones. Teorias da Personalidade. São Paulo: EPU, 1973.
- HALL, Stuart/ tradução de Tomaz Tadeu da Silva. *A identidade cultural na pós- modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional. Formar-se para a mudança e e a incerteza. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2002 (Coleção questões da nossa época; v.7).
- NÓVOA, António. Vidas de Professores. Porto: Porto Editora, 2000.
- NÓVOA, António (coord.). Os professores e a sua formação. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- POPKEWITZ, Thomas S. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, António (coord.). Os professores e a sua formação.

2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

RIOS, Terezinha Azeredo. Compreender e Ensinar. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SADALLA, Ana Maria F. A. Com a palavra, a professora: suas crenças, suas ações. Campinas, SP: Ed. Alínea, 1998.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: Uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomás Tadeu (org.). Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

ANEXO 4

MEMORIAL

Como me tornei professora?

Renata Cunha

Parafraseando Calvino (...), a existência mergulha na encruzilhada das possibilidades, produzindo especificidades que não se esgotam nos sentidos de cada história imediata. Em sua diversidade, elas correm ao encontro umas das outras, aproximando-se, sem se confundirem, na rede comum de um passado e presente entrelaçados, que as significa e constitui. (Fontana, 2000:123)

Difícil precisar exatamente por onde começaram as leituras que sustentam a dissertação. Tudo que li, ouvi e pensei constituíram minha visão de mundo. Não creio ser possível avaliar com propriedade se fui capaz de suspender o juízo, guardar silêncio, manter-me retirada, escutar cada autor, como nos recomenda Nietzsche.

A leitura é algo ao qual cada um deve se aplicar com lentidão, levando tempo, despreocupadamente, sem esperar nada em troca. (...) Além da lentidão, profundidade, abertura e delicadeza, além de “conhecer o segredo de ler nas entrelinhas” e de não ficar na lateralidade do texto, Nietzsche exige dos que praticam “a arte venerável” da leitura, o saber “tornar-se silenciosos e pausados”. (Larrosa, 2002:14-15)

É possível identificar, contudo, o livro de Fontana (2000) e as indicações de sua bibliografia – Andaló (1995), Soares (1991), Magnani (1993), Fernandez (1994) -, que exigiram que eu registrasse e refletisse sobre meu percurso profissional.

Sobre a reflexão/retomada das memórias do trajeto que nos constitui, Nóvoa (2000) e Larrosa (2001) são autores que nos auxiliam a pensar na importância dessa rememoração.

Nóvoa (2000:17), discutindo o valor das histórias de vida na compreensão da atuação profissional dos professores recorre a provocação de Laborit – “Será que a educação do educador não se deve fazer mais pelo conhecimento de si próprio do que pelo conhecimento da disciplina que ensina?” – para lembrar-nos que nossa maneira de ser e fazer como professoras estão profundamente implicados.

Larrosa (2001:22-23) pode nos acrescentar que

“Talvez os homens não sejamos outra coisa que um modo particular de contarmos o que somos. E, para isso, para contar o que somos, talvez não tenhamos outra possibilidade senão percorrermos de novo as ruínas de nossa biblioteca, para tentar aí recolher as palavras que falem para nós (...).E cada um tenta dar um sentido a si mesmo, construindo-se como um ser de palavras e dos vínculos narrativos que recebeu”.

Essa narrativa apresenta-se agora como um desafio:

Nasci em 1969 em Piracicaba, SP. Sou a filha mais velha, de uma família de quatro irmãos. Meu pai é professor universitário aposentado da ESALQ-USP e minha mãe é formada em Ciências Sociais na UNESP. Foi professora de História da escola pública durante muitos anos. A trajetória acadêmica de meu pai, admirada por publicações e prêmios, foi sempre motivo de orgulho para a família.

Pela própria formação acadêmica de meus pais, a escola sempre foi considerada um lugar de importância e respeito. Fui sempre uma boa aluna, exigente com as próprias notas, e minhas lembranças são muito felizes. Mesmo diante das pequenas reclamações próprias da idade contra professores ou normas, a tese da casa foi que a escola “deveria ter suas razões”.

Nossa casa sempre contou com escritório e muitos livros. Tive sempre muito material de pesquisa para a escola e podia fazer consultas e preparar trabalhos confortavelmente.

A escola como valor na família, a fartura de materiais, a admiração pelos avôs que eram leitores vorazes e bons escritores, constituíram o interesse e valor por “saber”. Meu avô materno era professor, “escritor”, jornalista, colaborador de jornais, presidente do Instituto Histórico-Geográfico Prudente de Moraes, em Piracicaba. Meu avô paterno, comerciante, era poeta, colecionava citações, admirava Victor Hugo e tinha obras variadas na sua casa e na chácara que mantinha em Rio das Pedras. O prazer de escrever foi exercitado nas suas memórias, registradas no período de 1940 a 1992. Tenho muita satisfação de citá-lo na abertura desse trabalho, homenageando-o e valorizando seu intento de poder dividir seus pensamentos, destacados nas duas passagens:

Do tanto que li, do pouco que aprendi, tudo estaria perdido se alguma coisa eu não tentasse reproduzir, escrever através de pálidas e inexpressivas palavras, frutos também dos meus pobres pensamentos... À beira de meus setenta anos — não me arrependo da coleção de inúmeras obras, algumas

poucas comigo há mais de cinquenta anos. E se, finalmente, alguma obra das que colecionei, alguma coisa que escrevi, puder ser útil a, no mínimo, uma criança, estarei bem pago porque, como diria o poeta “Não deixei apagar-se em minhas mãos o facho de luz que recebi de tantos e tantos pensadores generosos”. (9-10-83)

Agora que, graças o Bom Deus, atravessei a barreira dos 72 anos de idade (...), o melhor a fazer é tentar ensinar ou deixar escrito lições de vida, citando exemplos, rasgos de otimismo, de trabalho, de nobreza e do que muitos benefícios podem advir para aqueles que, mais novos, tem pela frente numa vida inteira, e assim podem ser ajudados pelos que pretenderam, antes, acertar em suas atuações no grande palco da vida. (12-10-85)

“Saber”, “ler”, “escrever”, portanto, foram atitudes consideradas importantes na família, sustentando o orgulho e a admiração de uns pelos outros.

Procurando as reminiscências da minha opção pelo Magistério, além dessas influências, encontro objetos e situações que sinalizavam esse caminho.

O escritório sempre foi um lugar importante na casa da minha infância e na casa de meus avôs. Na minha casa, as coleções de livros chamavam a atenção. Lembro-me desde cedo que colecionava revistas e suplementos infantis de jornais para “usar quando precisasse pesquisar”. Meu pai tinha uma gaveta fechada a chave com lápis, canetas, borrachas, clips, para nenhum dos quatro filhos desarrumar. A chave escondida era usada discretamente para “emprestar” o material, que era guardado cuidadosamente depois. A organização das folhas de rascunho, blocos, envelopes, era sempre observada.

O escritório da chácara de Rio das Pedras também era muito admirado. A escrivania era cuidadosamente arrumada e as gavetas continham pastas e cadernos identificados por assunto com caneta hidrocor. O apontador de mesa, com manivela, provocava muito interesse e era símbolo de investimento na organização e capricho de lápis bem apontados. As prateleiras das estantes exibiam coleções e muitos livros de animais e contos para os netos. Éramos presenteados com pastas, cadernos, canetas e estojos e comunicados com satisfação da aquisição de livros e discos, que

depois meu avô gravava em fita cassete com o capricho de identificar os títulos das músicas na caixinha.

A casa de meu avô materno e o escritório em particular é a imagem emprestada para a idealização de cenários de contos. Quando é preciso evocar mentalmente uma imagem de escritório, é essa que primeiramente se oferece. Nesse espaço divertia-me muito com meu irmão, brincando de preencher formulários e recibos de assinaturas do antigo Diário Popular de São Paulo, do qual meu avô era representante em Piracicaba.

Outro objeto significativo era a lousa em casa que usava para desenhar e estudar. Lembro-me muito de fazer uso dela para estudar durante o ginásio. Dava aula para mim mesma (ou para uma platéia imaginária) para fixar melhor o que tinha que “memorizar” para as provas. Antes dessa etapa, usava-a para dar aulas para as filhas de uma funcionária que trabalhava na casa. Estar diante da lousa, articulando, sendo o centro das atenções, expressando a vaidade de saber provavelmente me encaminharam para o Magistério.

Fazer o curso de Magistério também abria a perspectiva de trabalhar mais cedo e satisfazer o desejo de ser independente, fazer algo. Tinha orgulho de ser professora, ser jovem e trabalhar, assumir a liderança de uma parte da minha vida.

Decidi prestar Pedagogia e fui para a PUC-SP. Este período na PUC foi bastante interessante, pois a ênfase dada ao estudo dos movimentos populares de educação, como o MOVA, desafiavam meu olhar e minha compreensão para além do trabalho da sala de aula.

Durante o curso fui monitora da disciplina de Sociologia da Educação para uma turma de Pedagogia do ano anterior e pude aprofundar meus conhecimentos da disciplina, além de exercitar o trabalho de registro, avaliação e acompanhamento das aulas.

Concomitantemente ao curso, comecei a trabalhar numa escola particular no bairro do Pacaembu. Fui professora de Educação Infantil e 1ª. a 4ª. Série. Essa escola influenciou muitíssimo a minha formação, pois desenvolvia um trabalho efetivo de promoção de atividades desafiadoras para a aprendizagem dos alunos, respeitando a individualidade de cada criança e adolescente, personalizando as intervenções e a avaliação dos alunos. Confiar na capacidade das crianças e oferecer possibilidades de auto-avaliação eram características presentes na postura da maior parte dos professores. A característica mais forte, contudo, que transpirava na postura da direção da escola e solicitava aos professores uma revisão atenta entre suas falas e atos era a coerência. Virtude que me esforço (não sem dificuldade...) em conservar a todo custo.

Concluindo a faculdade, comecei a me preocupar com a continuidade da minha formação. Achava que a graduação não era suficiente como titulação. Como professora compromissada com o

processo de aprendizado dos meus alunos, lidando com classes heterogêneas, fui fazer a seleção para o curso de Psicopedagogia no Instituto Sedes Sapientiae. Fui aprovada e comecei em 1991.

Em 1994 tive a oportunidade de assumir a coordenação de 1^a a 4^a série da escola, sendo bem aceita pelos pais e pelas professoras, que já eram minhas colegas.

Minha ação como Coordenadora Pedagógica caminhou sempre no sentido de estabelecer uma forte parceria com as professoras e dedicávamos bastante tempo à discussão dos progressos e dificuldades das crianças, personalizando a avaliação, bem como à construção de projetos e materiais didáticos que fossem significativos, interdisciplinares, estimulando o raciocínio, a reflexão, a expressão, a criatividade, o posicionamento crítico. Não pude evitar assumir o “lugar” de quem sabe, a figura do especialista, e representei em muitos momentos uma “cultura de soluções”, como destaca Canário (2000:), em contraposição a uma cultura de “construção de problemas”.

Desde meu tempo como universitária na PUC-SP compartilhava da idéia de uma “educação permanente”, termo empregado na época. Sendo assim, como Coordenadora Pedagógica na escola, tinha a consciência da importância da formação continuada dos professores, traduzida em encontros individuais e coletivos para discutir a prática, o planejamento, os projetos, supervisões e incentivos para cursos, palestras, congressos. O contato com as obras de Lipman (1994;1997) influenciaram minha convicção a respeito da importância de se reforçar o pensamento reflexivo (crítico, criativo e cuidadoso), as habilidades cognitivas e o desenvolvimento de um pensar bem através das interações dialógicas.

A mudança para Piracicaba, no início de 2001, incluiu na bagagem a necessidade de organizar e sistematizar na Universidade os meus conhecimentos e experiências como Coordenadora Pedagógica. Nessa viagem determinei o tema da Formação Continuada de Professores como referência e a partir desse momento comecei a fazer leituras mais aprofundadas sobre o tema e a frequentar o Grupo de Terça do GEPEC³⁴. Importante registrar que as discussões deste grupo, durante o ano de 2001 e 1o. semestre de 2002 privilegiaram a temática da Coordenação Pedagógica e as trocas e leituras decorrentes destes encontros colaboraram para a realização desse trabalho³⁵.

³⁴ O Grupo de Terça corresponde a uma das atividades do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Continuada (GEPEC), da Universidade Estadual de Campinas, coordenado pelo Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado e reúne quinzenalmente professores/as interessados/as em dialogar experiências, refletir sobre a prática pedagógica, aprofundá-la, conhecê-la melhor. Um dos objetivos daqueles que recorrem ao Grupo de Terça é o aprimoramento profissional, partindo do pressuposto que a formação continuada exige um espaço para a reflexão sobre os “fazer” e “saberes” construídos na prática da sala de aula e nos outros espaços escolares.

³⁵ No bojo das discussões da temática da Coordenação Pedagógica foi possível a produção coletiva do texto “A professora e a professora-coordenadora: diferentes olhares, diferentes saberes”, apresentado nos Congressos de Leitura

Em Piracicaba conheci uma organização não-governamental interessada na formação de professores e fui convidada para coordenar grupos de estudos sobre Formação Continuada de Professores, dirigido aos coordenadores e diretores de escolas de Educação Infantil no 2º. semestre de 2001. Formamos três grupos de trabalho e cada grupo reuniu-se quinzenalmente e contou com um suporte de textos para ampliar a reflexão (ANEXO 1).

Os textos sugeridos na ocasião e que sustentaram minhas intervenções e coordenação dos grupos enfocavam, basicamente, a idéia de Coordenador Pedagógico como Formador de Professores.

Essas leituras serão destacadas no 2º. capítulo, pois oferecem a vista de uma janela e um panorama de uma determinada forma de compreensão inicial do tema antes dos encontros com os grupos de coordenadores e diretores.

Como destaca Marques (2001:107)

Não se inventa do nada o conhecimento, nem se fundamenta ele num absoluto transcendente, nem num órgão ou dispositivo inato. Mas se faz ele possível graças à historicidade do gênero humano com seus processos de aprendizagem social na reconstrução de modelos categoriais, ou conceitos teóricos, que interpretam as mudanças operadas nas situações concretas de frente à natureza imutável (...). Essas aprendizagens sociais pelos quais os homens se constituem homens e mundo na constituição da ordem simbólica significam que os homens singularizados aprendem uns dos outros e uns com os outros”.

Os coordenadores que se envolveram nesses grupos de discussão – podendo aprender uns com os outros - puderam narrar-se em alguns momentos, retomando suas histórias de formação e revendo suas escolhas pessoais e profissionais.

A interlocução com as colegas puderam ainda constituir-se como oportunidade para confrontar pontos de vista diferentes reconhecendo os “lugares” de onde se fala, como para cada uma reconstruir o sentido dos próprios percursos. Momentos significativos para alguns, como para a coordenadora Fa., que em 17 anos de experiência como diretora de escola municipal e muitos outros como professora, nunca havia tido oportunidade de contar sua trajetória. Queixou-se das Secretarias de Educação que não ouvem a história das unidades e afirmou ainda:

(COLE), na Unicamp, nos anos de 2001 e 2003 e no VII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, em 2003.

Ouvindo o caminho das colegas refiz parte do meu percurso (G2/Rp1).

É preciso destacar que cada uma com uma lente própria e de uma janela particular, observa e contempla o mundo que o rodeia. Janela esta que emoldura e configura um enquadre, um modo particular de ver e compreender a realidade.

ANEXO 5

Memorial

Eliane Greice Davanço Nogueira

Narrando, decifro-me?

A cena se passa após o término do primeiro dia de aula, na saída de uma escola dirigida por religiosas, numa cidadezinha do interior de Minas Gerais.

A mãe, um pouco tímida e com ares de preocupação, no meio do tumulto típico das saídas de escolas, dirige-se à freira e diz:

– Irmã, vim buscar minha filha que está estudando no prezinho.

A religiosa pergunta pelo nome da criança.

– Eliane Greice

E a professora informa:

– Mas esta criança já se foi com a irmã dela.

A mãe, aflita, rebate:

– Ela não tem irmãos, é filha única!

A partir de então é só alvoroço e aflição, a mãe descrevendo a filha repetidas vezes, como uma criança de olhos grandes, cabelos compridos e lisos, bastante esperta e falante.

A freira lembra-se perfeitamente da pequena, mas lembra-se também que, no meio da confusão de crianças, ela disse que iria embora com sua irmã e se foi.

As duas, mãe e religiosa, passam a procurá-la pelas ruas próximas da escola e a anunciar seu desaparecimento num serviço de alto-falante que existia na praça da cidade.

Numa calçada, encontram então sua lancheira ainda com o guaraná ‘caçula’ da Antarctica sem ter sido consumido.

À essa altura dos acontecimentos, a mãe era choro só, o pai já havia entrado também na história e, com sua bicicleta, resolve ir até em casa – pelos seus cálculos, se ela tivesse pensado como ele, já estaria lá àquela hora.

Para alívio de todos, o pai estava certo. A Greicinha – como ele carinhosamente a chamava – encontra-se em casa e, quando indagada do porquê de sua atitude, responde:

– Todas as minhas colegas diziam para a professora que iam embora com suas irmãs, aí eu falei isso também.

E sobre a lancheira abandonada na calçada, argumenta:

– Estava pesada demais!

Quinze anos mais tarde, já na década de 70, outra cena, com alguns dos mesmos protagonistas. Agora, numa praça pública de uma outra cidade de Minas, durante a visita do então Presidente da República João Figueiredo.

Pai e filha se encontram no meio da multidão que ouve o discurso do Presidente.

A filha, assustada, pergunta:

– Pai, o que você está fazendo aqui?

Ao que ele calmamente responde:

– Eu tinha certeza que você estaria presente neste ato e vim lhe recomendar cautela: não apareça muito na manifestação, viu, Greicinha?

Ela imediatamente pergunta sobre a mãe:

– A mamãe sabe de alguma coisa?

Com toda a cumplicidade, ele explica:

– Não, eu é que desconfiei que você estaria aqui e resolvi vir conferir, não vou contar nada para ela.

Na sequência, o que ocorre são vaias dos universitários destinadas ao Presidente que preferia cheiro de cavalo ao de gente, muita correria, gás lacrimogêneo e, para a felicidade dos estudantes, portas abertas da catedral!

Essas duas cenas estão no início deste memorial para evidenciar a trajetória escolar de uma pessoa que atribui um sentido muito especial à esta instituição – a escola, tomada como tal desde a que oferece Educação Infantil até Pós-graduação – que representa uma de suas maiores fontes de prazer.

É certo que o prazer, para ela, não é fruto só das aulas e do que trazem os professores, mas principalmente das relações estabelecidas, nas teias de significados construídas nos diversos espaços que margearam e ainda margeiam seu processo de aquisição de conhecimento. Dentre elas, merecem destaque: as amizades que foram sendo construídas ao longo dos anos escolares – algumas

que se consolidaram e se mantiveram, outras não se sustentaram por conta de diferenças ideológicas, conceituais, de visões de mundo –, as paqueras e mais tarde os namoros, as leituras de Freud, Melaine Klein, Reich, Guatari e Deleuze – que nem eram muito bem entendidas na época, mas que contribuíram de alguma forma para a sua travessia –, as discussões inflamadas sobre política nos botecos da vida, a constituição das chapas do diretório acadêmico que sempre foram motivo de muita polêmica no meio estudantil, ensaios de teatro que entravam madrugada adentro, os acampamentos em lugares íngremes com toda a turma... Enfim, o prazer tem a ver com o forte envolvimento dela com tudo que cercava e ainda cerca sua vida escolar.

Pois bem, ela se forma em Psicologia e durante algum tempo trabalha numa proposta alternativa de atendimento clínico comunitário e num serviço de defesa da saúde mental, inspirado nos trabalhos de Franco Basaglia, que propunha, na época, a derrubada dos muros manicomiais. Esses trabalhos, apesar de pouco rentáveis financeiramente, eram bastante coerentes com os princípios que sempre orientaram seus posicionamentos e suas reivindicações. Além do que, algumas companheiras da faculdade trabalhavam com ela – portanto, melhor impossível.

Mas o envolvimento com o trabalho, com as questões sociais, com as amizades, que sempre foram muito fortes, não era tudo. Ela mantinha um namoro de sete anos com um rapaz também recém-formado, no caso, em Engenharia Civil. Por conta desse envolvimento e de todos os sonhos que eles juntos sonharam, casaram-se e foram morar no interior do Mato Grosso do Sul.

Ela, que sempre gostou do agito e de participar de projetos que envolvessem o coletivo, foi para uma cidade de seis mil habitantes, onde o dono da farmácia e do botequim sabia respectivamente qual o creme para assaduras que dava certo em seu bebê – sim, porque já tinham tido a primeira filhinha – e qual a marca de cigarros que a maioria das pessoas preferia.

Sua privacidade é completamente invadida, a ponto de ser chamada de “a psicóloga”, já que durante algum tempo foi a única da cidade.

Fazer o quê, diante dessa realidade, trabalhar em quê?

Foi aí que começou a sua trajetória de trabalhadora da educação!

Inicia trabalhando na secretaria municipal de educação, como psicóloga e coordenadora pedagógica de uma rede creches recém-inauguradas, assessorando desde a organização curricular até à orientação dos funcionários envolvidos no projeto. Segue com assessorias pontuais a outras escolas, palestras, atravessadas na maioria das vezes pelas famosas dinâmicas de grupo, que hoje ela

descartou quase por completo Finalmente, entra na rede estadual como professora do curso de Magistério e leciona desde Desenho Pedagógico (!) até Prática de Ensino e Estágio, permanecendo na mesma escola por quase dez anos. Foi um período muito importante para consolidar a sua condição de educadora: durante o desenvolvimento desse trabalho se sentiu mais próxima do Magistério, da figura do professor, tornando-se solidária e melhor conhecedora dos conflitos e dilemas que caracterizam a profissão. Foi tão tocada por esse contato que decidiu fazer Complementação Pedagógica em Pedagogia, talvez numa tentativa de aproximar-se mais dos professores em formação, tornar-se mais igual...

Quando a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul inaugura uma unidade em seu município, ela ingressa, primeiramente cedida pela secretaria estadual de educação, depois como concursada.

Nesse meio-tempo, ela e o marido já estavam com três filhos e seus pais já haviam mudado para a mesma cidade, afinal pais de filha única têm dessas coisas.

Ela já estava trabalhando também em consultório e atendia crianças, adolescentes e adultos.

A opção por não abrir de imediato um consultório de Psicologia deve-se às características da cidade – o ritmo de crescimento, o nível de esclarecimento das pessoas sobre para que serve a Psicologia – e ao fato de que a segurança para trabalhar na área clínica precisou ser consolidada.

Após algum tempo na Universidade, lecionando para os cursos de Letras e Matemática, ela teve a oportunidade de ingressar no Mestrado. E para isso viajava 800 quilômetros, quinzenalmente, em ônibus que não ofereciam nenhum conforto, isso quando não quebravam durante a viagem, deixando todos na mão.

O Mestrado era interinstitucional – parceria entre a Universidade Estadual a que ela pertencia com a Universidade Federal de Santa Catarina – em Engenharia de Produção. Alguns dos autores estudados na época foram Pierre Levy, Maturana, Ferres... O tema pesquisado desde o início era formação de professores, mas ela planejava centrar a sua investigação em seu próprio município, em alguns grupos com os quais já trabalhava. Jamais poderia imaginar que acabaria realizando a pesquisa em 57 cidades do estado de MS, investigando a implementação do Programa de Formação Continuada de Professores ‘Parâmetros em Ação’, que mais tarde veio coordenar no Estado.

E assim conclui a sua dissertação que recebeu como título ‘Programa de Formação Continuada de Educadores *Parâmetros em Ação* no Estado de Mato Grosso do Sul: um estudo do pretendido e do alcançado’.

Surgira a oportunidade de ser consultora do Ministério da Educação, para acompanhar o ‘Parâmetros em Ação’. Para isso ela deveria mudar-se para Campo Grande, a capital do Estado. Tal resolução não poderia estar vinculada apenas a uma nova oportunidade de trabalho para ela e, realmente não estava, os filhos teriam que sair para estudar fora e esta era a oportunidade de permanecerem todos juntos.

Depois de algumas reuniões com a família, conversas ao pé-de-ouvido com o marido, lá foram eles todos para uma nova aventura. A pessoa que intermediou a contratação ficou surpresa e receosa com a decisão – afinal, durante 18 anos, residindo na mesma cidade, ela e o marido já haviam conquistado uma certa estabilidade e um grande reconhecimento local. Mas nada disso a impediu de alçar os novos vôos que se anunciavam.

Dessa vez, além do marido e filhos, a mãe também vai junto – o pai havia falecido, mas permanecia sempre com ela, na forte lembrança e no grande amor que os unira, tornando-os cúmplices um do outro.

Instalar-se numa cidade daquele porte não foi nada fácil. Ela, que não era acostumada com o trânsito dos centros urbanos, teve de arcar com várias multas por ultrapassar sinais vermelhos, por passar em alta velocidade nas lombadas eletrônicas, por não respeitar as faixas de pedestres, entre outras pequenas contravenções em seguida superadas.

Estar numa cidade em que era apenas uma a mais na multidão, de certa forma foi algo bom, já que teve sua privacidade resgatada – seus filhos não mais sofriam o peso de serem ‘os filhos da psicóloga’. Mas foi sofrido também, já que ninguém a solicitava, ninguém a reconhecia por algo que tivesse realizado. Isso fazia dela uma anônima, mais uma Eliane.

Em alguns momentos, passou pela sua cabeça retornar. Afinal, trocar uma situação estruturada, segura e aparentemente definida por outra totalmente nova e incerta, gera insegurança. Mas ela nem ousava falar disso com seus familiares, já que observava as dificuldades de adaptação pelas quais todos estavam passando. Optou por manter-se calada.

Coordenar o Programa Parâmetros em Ação no Estado constituiu-se num de seus maiores desafios. Ela, que saía de um município pequeno, onde decidia por si mesma os temas que abordava tanto na graduação quanto nas assessorias que prestava, agora tinha que seguir as orientações de um programa oficial e coordenar a sua implementação nos municípios que assim o solicitassem.

E os relatórios? E as leituras que precisavam ser aprofundadas? E a montagem da equipe da Rede de Formadores do Estado? Quem convidar? Será que daria conta do recado? Essas eram as perguntas recorrentes.

Ao mesmo tempo em que tudo isso gerava dúvidas e angústias, a experiência foi riquíssima, trazendo a ela a possibilidade de uma outra leitura sobre o seu fazer profissional. Ela, que sempre esteve mais envolvida com o trabalho na graduação, passava agora a atuar mais diretamente com um grande programa de formação continuada. E descobriu que a experiência com formação continuada contribuía muito mais com a formação inicial do que o inverso. Essa constatação causou-lhe uma certa frustração e lhe trouxe indagações importantes a respeito de seu trabalho nos cursos de formação inicial. Quanta coisa que – só agora percebia – poderia ter feito para auxiliar seus alunos no curso de graduação... Resolveu então levar para as suas de aula na Universidade os resultados dessa nova experiência que vivenciava. E junto foram os autores que conhecera melhor porque, do ponto de vista pedagógico, sustentavam teoricamente o ‘Parâmetros em Ação’: Perrenoud, Zabala, Nóvoa, Alarcão...

Seu olhar, antes dirigido muito mais para as questões pedagógicas que envolviam o professor, passou a se voltar também para questões político-administrativas que dizem respeito diretamente à valorização da profissão.

Isso não foi tarefa fácil!

Durante dois anos ela conheceu a grande maioria das 67 secretarias municipais de educação de MS e ficou deslumbrada com o trabalho desencadeado a partir do programa que coordenava. Pode-se dizer que ela esteve em estado de graça durante esse tempo, já que se sentia como que a resgatar aquela época dos anos 70, quando estava completamente envolvida com questões sociais e coletivas. Era como se a experiência se repetisse, só que agora de forma mais efetiva e madura.

Com o término dessa experiência, que se deu assim que houve a troca de administração no Governo Federal, ela realizou uma análise mais profunda e distanciada sobre todo o trabalho de formação continuada de professores que coordenou no Estado. E interessou-se em aprofundar esse tema por meio de um processo de fato mais investigativo. Para isso foi em busca do doutorado na UNICAMP, como forma de estudar um pouco mais sobre o ofício de ser mestre e toda a trama que o envolve.

Suas viagens de Campo Grande para Campinas não são muito diferentes das que enfrentou quando fez o mestrado: ônibus que quebram nas estradas, que provocam acidentes, que são interceptados pelo Movimento dos Sem Terra... A diferença é que em Campinas ela reencontrou antigas amigas, conseguindo recuperar a proximidade estabelecida ainda na adolescência, e conquistou outras novas, que a acolhem carinhosamente, a cada vez que chega dos mil quilômetros rodados. Na UNICAMP só faltam chamá-la de Greicinha (o que apenas seu pai fazia): é como Greice que se

tornou conhecida neste espaço que agora a constitui e que – talvez não seja demais dizer – também é constituído por ela.

A escrita deste memorial, sugerido pela professora Águeda, na disciplina de Literatura Biográfica, foi um convite que ela rapidamente aceitou. Talvez porque intuiu que esta escrita lhe traria algumas revelações, algumas decifrações. Foi logo invadida por um estado emocional suficientemente forte, capaz de deixá-la numa ambivalência que oscila entre a manifestação romântica da sua história particular e a atividade cognitiva de construção do real, guiada pelo entendimento e pela razão.

Quando consegue utilizar-se um pouco mais da razão e tomar certa distância em relação aos vários papéis que foi e vem assumindo pela vida, depara-se com o fato de que, contrariamente a uma bordadeira profissional que investe um grande tempo na escolha do desenho e na feitura dele no tecido, ela quase nunca foi de planejar suas ações, de pensar mais friamente nas conseqüências delas... Foi ‘bordando sua vida’ de acordo com as oportunidades que surgiram, sem preocupar-se, sem pensar direito no desenho que se vai formando.

Ao término da narrativa, apesar de seu olhar não encontrar formas muito definidas, lhe agrada o que vê, principalmente por ter percebido que o sentimento presente nas primeiras cenas mantém-se vivo e pulsante, como se o tempo passado só o tivesse fortalecido.