

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

200408256

A CONSTRUÇÃO DO SER PROFESSOR E A CAPACITAÇÃO DOCENTE

DEJANIRA FONTEBASSO MARQUESIM

CAMPINAS  
2003



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**A construção do ser professor e a capacitação docente**

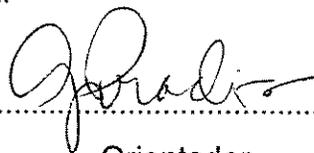
Autor: Dejanira Fontebasso Marquesim

Orientador: Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Dejanira Fontebasso Marquesim e aprovada pela Comissão Julgadora.

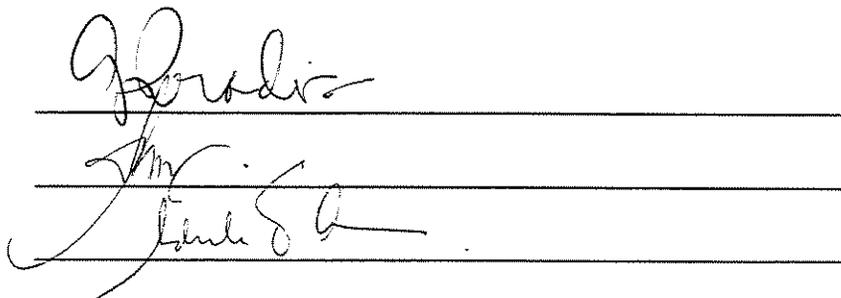
Data: 18/12/2003

Assinatura:.....



Orientador

COMISSÃO JULGADORA:



2003

UNIDADE BC  
Nº CHAMADA T/UNICAMP  
M348.C  
V \_\_\_\_\_ EX \_\_\_\_\_  
TOMBO, BC/ 58286  
PROC. 16-117-07  
C \_\_\_\_\_ D X  
PREÇO 11,00  
DATA 10/06/04  
Nº CPD \_\_\_\_\_

CM00198063-5

BIBID 316914

**Catálogo na Publicação elaborada pela biblioteca  
da Faculdade de Educação/UNICAMP**  
Bibliotecária: Rosemary Passos - CRB-8ª/5751

M348c

Marquesim, Dejanira Fontebasso.  
A construção do ser professor e a capacitação docente / Dejanira  
Fontebasso Marquesim. -- Campinas, SP: [s.n.], 2004.

Orientador : Guilherme do Val Toledo Prado.  
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade  
de Educação.

I. Professores – Formação. 2. Educação permanente. 3. Prática de ensino.  
I. Prado, Guilherme do Val Toledo. II. Universidade Estadual de  
Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

04-027-BFE

*“E toda a humana docência  
para inventar-se um ofício  
ou morre sem exercício  
ou se perde na  
experiência...”  
(Cecília Meireles)*

## DEDICATÓRIA E AGRADECIMENTOS

Dedico este trabalho a todo aquele que, ao lê-lo, sentir-se de alguma forma responsável pela sua elaboração, assim como agradeço a todos que se verem neste, aos humanos docentes que buscam descobrir qual sua viagem de formação e a aqueles que compartilharam momentos da minha viagem de formação.

“O ver-se ao espelho representa um caso muito especial da visão de nosso aspecto exterior por nós mesmos. Aparentemente estamos nos vendo diretamente. No entanto, não é assim; permanecemos dentro de nós mesmos e vemos apenas um reflexo nosso que não chega a ser um momento direto de nossa visão e vivência do mundo: vemos um reflexo de nossa aparência, o aspecto exterior não nos enlaça em nossa totalidade; estamos frente ao espelho e não dentro dele.” (M. Bakhtin)

### *Resumo*

O presente trabalho tem por objetivo principal analisar a relação existente entre construção do saber docente e formação docente tomando como pano de fundo o programa de capacitação docente realizado na rede Municipal de Jundiaí, buscando compreender como os programas de capacitação em serviço determinam mudanças no fazer docente em sala de aula. Para isso, realizei um trabalho de campo, no curso de capacitação da Rede Municipal de Jundiaí, na qual trabalho como docente, partindo das questões enunciadas na conclusão de um trabalho monográfico que realizei na mesma rede para a conclusão de meu curso de pedagogia. Associado ao trabalho de campo, trabalhei com depoimentos, registros de comentários, solicitações escritas de avaliação do programa, entrevistas, análise de materiais e documentos (ver inventário no anexo). Os dados coletados interpretados à luz da bibliografia, revelaram que existe um descompasso entre a proposta de criação dos cursos de capacitação e o que estes são realmente no seu desenvolvimento. O saber docente aplicado em sala de aula é resultado de toda uma vida no sentido social e formativo; a capacitação transforma apenas as técnicas, mas não alcança os saberes docentes. Não se trata apenas de instituir cursos de capacitação. Formar professores transcende este conceito, há que se garantir que o professor perceba a importância e anseie por esta mudança na sua prática. Esta pesquisa contribui lançando questões aos formuladores de cursos de capacitação para que busquem novos caminhos ao implantar tais cursos e para os professores, alertando para que estes precisam exigir o direito de escrever sua história com suas próprias mãos.

### *Abstract*

The present paper has for main goal to analyze the relation between the construction of the educational knowledge and educational formation taking as basis the program of educational training accomplished in Jundiaí Municipal educational system, trying to comprehend how the training programs in service determine changes in the do prelecter in class room. Thus, I accomplished a fieldwork, in the training course of the Municipal educational system of Jundiaí, in which I work as a teacher, starting with the statements in the conclusion of a monograph that I accomplished at the same educational system for my pedagogy course completion. In association with the fieldwork, I worked with depositions, comment records, written solicitations of the program evaluation, interviews, materials and documents analysis (see register attached). The collected data interpreted through the bibliography, revealed that there is an unsteadiness between the proposal of the training courses creation and what they really are in their development. The educational knowledge applied in the classroom, is the result of an entire life in the social and formative senses; the training transforms only the techniques, but it does not reach the educational knowledge. It does not mean setting up training courses only. Forming teachers transcends this concept, it is necessary to guarantee that the teacher realizes the importance and craves for this change in his/her practice. This research contributes by launching questions to the formulators of the training courses so that they look for new ways when establishing these courses, and for the teachers alerting them that they should demand the right to write their history with their own hands.

## Sumário

Introdução .....	13
Capítulo I: Os caminhos percorridos .....	19
Capítulo II : A invenção da escola e a profissão docente .....	29
Capítulo III: A formação continuada em discussão .....	43
IIIa : PROFA – programa de formação: solução ou paliativo? .....	61
Capítulo IV : A formação nas entrelinhas do cotidiano .....	85
Capítulo V : As identidades docentes.....	93
Capítulo VI: As identidades, a formação e a reflexão sobre a prática de capacitação: conclusões ainda que provisórias.....	101
Referências Bibliográficas.....	107
Anexos .....	113
Anexo 1 – inventário de dados.....	115
Anexo 2 - Cópia de dois exemplos de material de propaganda.....	119
Anexo 3 - Cópia de dois registros de encontro do PROFA solicitados pela coordenadora do grupo .....	123
Anexo 4 - Carta ao professor cursista para justificar o questionário de avaliação do PROFA .....	125
Anexo 5 - Questionário de Avaliação do PROFA .....	127
Anexo 6 - Contribuições à prática pedagógica adquiridas na unidade 5.....	133
Anexo 7 - Entrevista com a coordenadora de Grupo da capacitação 2001 .....	135
Anexo 8 - Cópia das pesquisas realizadas com professores.....	137
Anexo 9 - Cópia da avaliação da capacitação 2002.....	145
Anexo 10 - Solicitações de escritas feitas para professores.....	149

## *Introdução*

O trabalho docente tem especificidade própria que envolve um saber particular a essa profissão, o saber docente. Trabalhar dentro da sala de aula exige um conjunto de saberes que são próprios dos professores. Esses saberes são constituídos ao longo de sua vida profissional e pessoal. Porém, algumas políticas públicas, utilizando-se do conceito de qualidade, promovem programas para formação continuada dos professores, as chamadas capacitações que, na maioria das vezes, ignora a exigência da constituição de um corpo de saberes específicos da profissão e acabam transformando a formação docente numa questão meramente técnica e linear.

Nesse sentido, tais programas podem assumir dois caminhos que se opõem: de um lado, podem se constituir em favorecedores da autonomia e profissionalização e assim ampliar o saber pedagógico, aperfeiçoando a atividade pedagógica; e de outro lado, podem acentuar a subordinação docente a um número de exigências e metas alheias ao seu trabalho, transformando-se num eficaz recurso de controle sobre os meios de trabalho do professor, interferindo em seu processo reflexivo de forma negativa.

A idéia que orienta esta dissertação é compreender como se constrói o professor, ou seja, os fatores que interferem na formação da identidade docente e os efeitos dessa capacitação como reorganizadora da prática e dos saberes docentes, evidenciando as influências positivas ou negativas na constituição do modo de ser docente e dos saberes empregados por este. Para tanto, tomo minha experiência de vida como foco de análise e o contexto no qual me insiro. Não pretendo falar aqui do que o professor deveria ser, fazer e saber; meu olhar está voltado para a compreensão do que nós fazemos e sabemos para depois propor sugestões aos programas de formação.

Os objetivos, o modo como se implementa e até a maneira como se denomina um programa de formação denunciam os diferentes pontos de vista que o amparam. Cada terminologia utilizada traz consigo um conjunto de sentidos que, de certa maneira, acabam nos ajudando a definir o próprio sentido global do programa.

Se definirmos um curso como “curso de formação de professores”, estamos intrinsecamente conceituando-o. Madalena Freire<sup>1</sup> possui uma maneira singular de definir os cursos para professores em exercício, com a qual concordo. Se o nomeio como curso de capacitação, remeto-me à idéia de elaborar um curso como meio de ensinar conceitos e ideologias que os professores são incapazes de aprender de outra forma. Ao usar treinamento, conota-se a idéia de estímulo-resposta, como uma maneira de treinar o pensamento; mas pensamento não se treina, se transforma, pensamento não pode ser treinado de forma linear. E reciclagem coloca para o curso a função de juntar um todo que não serve mais e reaproveitá-lo, transformando em algo útil; lixo se recicla, gente não.

Quando um programa de formação continuada nasce, agrega-se a ele uma nomeação; por isso acredito que ao fazermos isso estamos deixando transparecer a concepção, o viés dessa formação. Não precisamos de análises tão profundas para comprovar; basta irmos ao dicionário e verificarmos que a palavra capacitar em um sentido de ensinar a fazer algo que não se sabe de acordo com uma idéia que se tenha do fazer. Segundo o dicionário Aurélio, capacitar vem definido como: “tornar-se capaz; habilitar-se; convencer-se; persuadir-se”.

Treinamento é um conceito que nos leva a pensar em Pavlov e sua experiência de condicionamento, como acontece com os desportistas que passam por treinamento, ou seja, repetem seguidas vezes o mesmo movimento, o mesmo jogo até estarem preparados para atuar corretamente na competição. O trabalho do professor não se repete sob as mesmas condições ao longo dos dias. No dicionário Aurélio, o termo treinar vem definido como: “tornar apto para determinada tarefa ou atividade; adestrar; exercitar-se para jogos desportivos ou para outros fins”.

Reciclar é um termo mais interessante, no dicionário é ele que se refere à formação continuada dos professores: “alteração de ciclagem; atualização pedagógica, cultural, etc., para alcançar melhores resultados; reaproveitamento de certos materiais”. Assumir a concepção de reciclagem é admitir que todos os professores são um “lixo” comum, que não pode mais ser usado, mas pode ser separado e reciclado. O professor constitui-se, assim, na

---

<sup>1</sup> Madalena Freire, Teatro Polytheama, Jundiaí, XII Seminário da Educação, comunicação pessoal, outubro de 2002.

soma linear de conhecimentos e experiências que podem ser agregadas e desagregadas de maneira simples.

Neste trabalho, prefiro assumir a concepção de formação no sentido de soma, de reajuste dos antigos conhecimentos e experiências aos novos, uma constituição de mentalidade, de caráter próprios do ser docente, compartilhando da definição do Dicionário Houaiss (2001):

“...2) maneira como uma pessoa é criada; tudo que lhe molda o caráter, a personalidade; criação, origem, educação. 3) conjunto de conhecimentos específicos a um determinado campo de atividade prática ou intelectual. 4) conjunto dos cursos concluídos e graus obtidos por uma pessoa.” (p.1372)

Assim sendo deixo claro ao meu leitor que referir-me-ei à capacitação todas as vezes que usar a voz oficial da Rede Municipal de Jundiaí, pois é assim que a nomeiam e concebem, porém, ao tecer críticas e considerações minhas sobre o processo prefiro usar a palavra “formação”.

Entendo que pensar em formação docente inicial ou continuada é pensar na confecção de uma grande colcha de retalhos, em que se unem os retalhos um a um, e cada novo retalho tem sua história, o seu porquê. Cada retalho tem que combinar com as cores e com o tamanho daqueles que já estão colocados. Penso que não se pode admitir a formação docente como algo pronto, que tem início em si mesmo, nem posso crer que se trata tão somente de oferecer ao docente algo que ele não sabe, ou ainda de proporcionar-lhe técnicas. No limite, é até desfazer a colcha e compô-la novamente em um novo arranjo dos retalhos. Nas palavras de Larrosa (1999, p.52):

“...na formação não se define antecipadamente o resultado. A idéia de formação não entende teleologicamente, em função de seu fim, em termos do estado final que seria sua culminação. O processo da formação está pensado, melhor dizendo, como uma aventura. E uma aventura é, justamente, uma viagem não planejada e não traçada antecipadamente, uma viagem aberta em que pode acontecer qualquer coisa, e na qual não se sabe onde se vai chegar, nem mesmo se vai chegar a algum lugar...”

Foi na experiência de tornar-me professora da rede municipal de Jundiaí e ter de freqüentar um programa de capacitação<sup>2</sup>, que percebi que a maioria dos professores esperam que essa capacitação funcione como um fornecedor de receituário. Tal situação levou-me a procurar um caminho que me fizesse compreender melhor como essa capacitação pode ser relevante ou não para a minha profissionalização, constituição e transformação do saber docente.

Inserida nesse programa, surgiram algumas questões que suscitaram uma discussão com respeito aos conteúdos desse modelo de qualificação profissional em serviço. Tais questões foram pesquisadas e discutidas num trabalho monográfico para a conclusão do meu curso de graduação em pedagogia, mas observei que nem todas as questões levantadas foram amplamente discutidas. A capacitação tomava uma dimensão indeterminada no meu trabalho e incomodava perceber que nesse espaço não se refletia sobre o trabalho docente, sobre o ser professor, e isso levou-me a buscar novas indagações que resultam no presente trabalho.

O ponto de partida desta investigação tem duas premissas que envolvem os cursos de capacitação continuada. A primeira apresenta um curso de formação instrumentalizador, que visa preparar o docente para exercitar técnicas e metodologias de ensino. A segunda é um curso de formação capaz de contribuir para o exercício da autonomia, da reflexão, e construção de um corpo teórico da profissão docente que apóie o trabalho em sala de aula. Essas duas concepções ou premissas foram analisadas no primeiro trabalho monográfico (Marquesim, 2000), porém me remeteram a questões sobre articulação das mesmas. Um modelo de “capacitação” pode assumir-se na segunda premissa ao colocar-se no discurso, mas na prática estruturar-se como um curso instrumentalizador?

Cabe questionar como teoria e prática são entendidas nesse contexto. São pólos distintos que não se tocam? De acordo com Sacristán (1995), a teoria se entrelaça na prática, uma possibilita a compreensão da outra, o que não podemos é entendê-las numa relação de linearidade. A prática do professor no cotidiano é resultado de uma experiência de vida somada a um conjunto de referenciais teóricos que a sustentam, independentemente deste ter consciência dela ou não. A teoria é a forma de refletir sobre a prática de modo

---

<sup>2</sup> Tenho em minha carga horária de trabalho duas horas destinadas à capacitação continuada.

sistematizado e assim elaborar novas dimensões para esta prática. O professor não é um técnico que se limita a aplicar corretamente um conjunto de diretivas, mas um profissional que se interroga sobre o sentido e a pertinência de todas as decisões em matéria educativa.

O pensamento pragmático não é inferior ao teórico e refletir sobre a prática significa a capacidade de avaliar as conseqüências da ação e desenvolver alternativas. Carr e Kemmis (1988) acrescentam que a relação entre campo teórico e o prático não é de molde, que a teoria implica dedução ou reflexão sobre a prática; trata-se de conseguir que a teoria informe e transforme a prática, ao informar e transformar as formas como se experimenta e se entende a prática antes do irracional para o racional, da ignorância e do hábito para o conhecimento e para a reflexão.

O trabalho aqui realizado objetivou construir um olhar sobre os programas de formação de professores, sobre meu trabalho como professora e as políticas que influenciam a educação, de forma a permitir que se compreenda como nós, professores, somos transformados por essas capacitações, e em que sentido isso interfere na nossa prática em sala de aula, procurando apreender qual a relevância que é dada pelas políticas públicas em educação para a organização dessas capacitações e ou formações.

À base dada pela minha monografia (Marquesim, 2000), juntei novas contribuições teóricas e dados coletados nos cadernos de campo, feitos durante o curso de capacitação em 2001, os encontros na escola, bem como o registro do meu trabalho docente e algumas entrevistas realizadas para esta pesquisa<sup>3</sup>. De posse do material, procurei elaborar uma linha do tempo com os principais fatos desde o início da minha carreira docente até a presente data desta dissertação. Seguindo esta linha, busquei autores e reflexões para auxiliar-me na compreensão dos fatos e na busca de conclusões específicas e gerais que pudessem contribuir para a melhoria do meu processo de qualificação profissional na área da educação.

O trabalho se compõe em seis capítulos e anexos. No primeiro capítulo, resgatei os caminhos que percorri para construir este trabalho na tentativa de registrar um percurso peculiar de uma professora na busca da compreensão dos processos que a atingem diariamente na sua profissão, e apresentei à Rede Municipal de Jundiaí, na qual foi

---

<sup>3</sup> Consultar o inventário de dados em anexo.

realizado o trabalho de campo da pesquisa, suas especificidades e modo de organização. Na seqüência, senti necessidade de resgatar historicamente a profissão docente e os saberes que foram se agregando a ela ao longo do tempo. No terceiro capítulo, discuto a formação docente, os programas de capacitação já implantados na Rede Municipal de Jundiaí e questiono a institucionalização deste modo de formação. No capítulo seguinte, volto a análise para os momentos de formação chamados de não institucionalizados, como os professores se valem dos mais diferentes espaços para criar seus momentos de partilha e formação. No quinto capítulo, falo sobre as identidades docentes, como se constroem e quais suas características, ao mesmo tempo em que tento esboçar e compreender minha própria identidade docente. Finalmente, procuro unir as perguntas e as análises feitas nos capítulos anteriores dando o formato de conclusão e apresentando sugestões aos que, futuramente, resolverem se dedicar a pensar a formação docente.

Nos anexos, podem ser encontrados: inventário do material coletado em campo e exemplos de: material utilizado pela Secretaria Municipal de Educação para propaganda, dos questionários respondidos pelos professores para esta pesquisa e também as inúmeras avaliações solicitadas pelos próprios programas oficiais, cópia das tabelas de maior relevância contidas no meu trabalho de TCC, e entrevistas feitas para este trabalho e também as feitas anteriormente.

## *Capítulo I: Os caminhos percorridos*

Os caminhos percorridos para se chegar a um objetivo, muitas vezes, são mais importantes que o próprio objetivo alcançado. É o caso deste trabalho. As informações coletadas no percurso, a análise destas e o contexto no qual se insere o trabalho formam um conjunto coeso, que podem ou não ser interpretados do modo como revelei nesta dissertação, porém, certamente, demonstram a importância de estudos dentro de contextos desta natureza.

A ponta da linha na qual se iniciou esta pesquisa cruza-se com a linha da minha construção docente, da minha formação enquanto profissional da educação. Quando comecei meu curso de graduação em pedagogia na Universidade Estadual de Campinas, buscava, entre outras coisas, entender profundamente o que significava ser professor. Com as leituras e discussões feitas durante as aulas, acabei levantando muitas questões para as quais encontrei poucas respostas.

Por volta do meio do curso de pedagogia, iniciei minha carreira como professora efetiva, pois até então havia trabalhado como professora eventual, cobrindo faltas de outros professores. Ao iniciar efetivamente minha carreira docente, trouxe algumas questões que me incomodavam no cotidiano na escola sobre o contexto de formação na faculdade. Foram essas questões que deram origem ao meu trabalho de conclusão de curso (TCC).

No TCC estudei a capacitação continuada dos professores da Rede Municipal de Jundiaí, procurando entender se a capacitação continuada promovia a autonomia destes, proporcionando-lhes segurança e compreensão sobre seu trabalho ou se contribuía para a dominação do professor perpetuando a ideologia e os interesses da Rede que o oferecia. Outro aspecto importante do trabalho foi apreender qual era o papel dos professores nesses encontros de capacitação e como estes compreendiam o programa de capacitação na sua profissão.

Ao concluir o trabalho, alguns pontos me incomodaram bastante. Primeiro, a maioria dos professores não conseguia definir o programa de capacitação e expressar sua relevância na sua vida profissional. Os professores tinham o curso como horário obrigatório e costumavam usar a expressão: “com tanta coisa para fazer na escola, nós aqui perdendo tempo”.

Incomodada com esse dado, elaborei meu projeto de pesquisa para o mestrado buscando entender a partir do meu trabalho, do meu ser profissional, como se constroem as identidades docentes e qual o papel real dos programas de capacitação continuada nesse processo.

Buscar uma metodologia para este estudo, foi um desafio. Para analisar essas questões, sendo professora participante dos cursos, e ao mesmo tempo manter um distanciamento para olhar os dados, estranhando-os, foi sinônimo de percorrer um caminho movediço, no qual ora imergia profundamente nestes e acabava me prendendo a eles, ora nem sequer me aproximava por medo de perder o controle. Encontrar um equilíbrio nessa situação foi fundamental para o bom andamento do trabalho e algumas estratégias me auxiliaram nesse sentido.

Tudo teve início com uma nova leitura do TCC e das obras mais utilizadas na sua redação, seguida de um novo levantamento bibliográfico para a seleção de novas obras e autores para apoiar minhas reflexões. Paralelamente, comecei a fazer anotações em situações diferentes, nos cadernos de campo. Foram escolhidos para serem analisados: os momentos de capacitação nos cursos institucionalizados; situações de atuação em sala de aula; encontros de preparo das aulas e de trabalho pedagógico; e horas estudo na escola.

Traçarei um perfil rápido da rede municipal de Jundiaí a fim de esclarecer como funciona a educação infantil e básica do município. Desta forma, esclarecerei o motivo da escolha destes espaços dentro do trabalho e não outros.

A rede municipal de Jundiaí conta hoje com 121 unidades de ensino, entre escolas Municipais de Educação Infantil, creches, escolas Municipais de Ensino Fundamental e entidades assistenciais como: Associação Terapêutica de Estimulação Auditiva e Linguagem (ATEAL), AMARATI – Associação de Educação Terapêutica, Instituto LUIZ BRAILLE de apoio a deficientes visuais e BEM-TE-VI – Centro de Atendimento à Síndrome de Down. Totalizando aproximadamente 975 classes<sup>4</sup> e ainda um Centro Supletivo de ensino fundamental (1º a 8º séries) e ensino médio (Complexo Argos).

A estrutura funcional da Educação Jundiaiense obedece à seguinte escala por ordem hierárquica de poder: o Secretário da Educação, Professor Oswaldo José Fernandes, que é

---

<sup>4</sup> Dados quantitativos extraídos do documento oficial do município denominado Plenária 2003 entregue aos professores no primeiro dia de trabalho de 2003.

assessorado por um Grupo de 11 assessoras pedagógicas que cumprem a função do antigo supervisor de Ensino Estadual; as assessoras têm contato direto com os diretores (um por unidade, exceto o grupo de escolas denominadas integradas, que, por se constituírem em funcionamento parcial, nas quais apenas algumas classes estão ativas, foram unificadas em grupos e para cada grupo desse é designada uma diretora); Coordenadores pedagógicos, um para duas ou três unidades, incluindo as entidades. Abaixo dos coordenadores e diretores estão os professores, merendeiras, pajens, serventes e todos os funcionários que fazem parte do quadro de apoio da escola. Também existem, em termos de Secretaria Municipal de Educação, os cargos de Assessora de Alimentação e Nutrição, Diretora Geral de Educação Infantil e Diretora Geral de Ensino Fundamental entre outras.

Todo o corpo de funcionários recebe Capacitação e formação contínuas e integradas à carga horária de trabalho do funcionário. No caso do professor, sua carga horária de trabalho é composta por trinta horas semanais sendo vinte e cinco horas dentro da sala de aula e cinco horas de trabalho extra-classe. Destas cinco horas, três se dividem em: uma hora denominada ‘hora de estudo’ e duas horas denominadas de ‘hora atividade’ cumpridas todas as quartas-feiras no horário contrário ao horário de trabalho docente em sala de aula; as duas horas restantes são destinadas à capacitação docente obrigatória, e quando não freqüentadas implicam demissão por justa causa.

Na escola, em geral, as reuniões de quarta-feira acabam destinadas ao recebimento de recados, tomada de decisões sobre questões e problemas pontuais da unidade, como por exemplo, decidir o que fazer no dia das mães e demais atividades rotineiras. O tempo destinado ao estudo e atividade pedagógica em si, no geral, fica prejudicado, sendo raros os momentos de utilização real do tempo para a função a que se destina. As duas horas de capacitação são preenchidas por cursos previamente designados pela secretaria.

Em 20 de agosto de 1999, foi inaugurado o “Centro Municipal de Capacitação Permanente do Pessoal do Magistério Professor Paulo Freire”, um prédio dotado dos mais avançados recursos tecnológicos como: controle de freqüência digitalizado, TVs, vídeos, canal a cabo, uma rede de TV educativa (TVE de Jundiaí), retroprojetores, ar condicionado, anfiteatro, cozinha industrial (utilizada na capacitação do pessoal da merenda), vídeo

presente, acesso à internet, entre outros. Esse local destinou-se a todos os cursos de formação e capacitação de professores do município.

Para cumprir a referida jornada de trabalho, o professor do ensino fundamental da rede municipal recebe um piso de R\$ 1069,06 e mais R\$ 100,00 de gratificação, de acordo com a imprensa oficial do Município de 17 de janeiro de 2003.

Em 2002, teve início um curso de pós-graduação, resultado de convênio entre a Prefeitura Municipal, a Universidade Autônoma de Madri e a Faculdade Latino Americana de Ciências Sociais (FLACSO), sede acadêmica da Argentina. Foram disponibilizadas 100 vagas, das quais 30 foram preenchidas com os profissionais com cargos de confiança<sup>5</sup> como é o caso das assessoras pedagógicas, e as outras 70 vagas foram preenchidas por professores que passaram por uma avaliação escrita para seleção dos interessados. O curso é gratuito para os professores, sendo estes responsáveis apenas por adquirir quaisquer materiais exigidos ao longo do mesmo. Seu formato seguiu os moldes do curso que já vinha sendo ministrado há cinco anos na Argentina, com a duração de dezesseis meses (de março de 2002 a agosto de 2003) perfazendo um total de 360 horas/aula, sendo 200 presenciais e 160 de estudos orientados. Para obtenção da certificação, foi necessário frequência de 75% nas aulas presenciais, a realização de seis trabalhos denominados Papers e a entrega de uma monografia final.

O curso, denominado Construtivismo e Educação, teve como objetivos: proporcionar aos professores instrumentos teóricos e metodológicos para repensar e melhorar os processos de ensino e aprendizagem; possibilitar aos professores o desenho de novas propostas didáticas que favoreçam a compreensão da atividade significativa do aluno; aprender a manejar informações de investigação básica e aplicada de caráter internacional voltada para a Educação; facilitar a criação de novas propostas curriculares que possam ser levadas à prática, de forma realista, de acordo com diferentes contextos sociais e culturais; cooperar no processo de melhoria da qualidade da educação, tendo como

---

<sup>5</sup> Os funcionários que ocupam cargo de confiança são escolhidos, em geral, pelo próprio Secretário da Educação ou por seus assessores diretos, para desempenhar funções consideradas de muita responsabilidade.

foco a qualidade da produção desenvolvida na sala de aula e ainda estabelecer um intercâmbio de experiências educativas entre Brasil, Argentina e Espanha<sup>6</sup>.

Além do curso de pós-graduação, no final do ano de 2002, a Prefeitura Municipal iniciou em convênio com a Universidade Estadual de São Paulo para realização de um curso de formação de professores para os que ainda não possuíam nível universitário. O curso termina em 2004, tendo duração de dois anos. Para tal curso, não houve seleção, todos os professores inscritos puderam frequentá-lo uma vaga. Seguindo os moldes da experiência realizada com os professores da rede estadual, o curso seguiu o formato de tutorias, com aulas presenciais diárias (no período noturno) e em alguns sábados no mês. Em janeiro de 2003, a Secretaria Municipal de Educação rompeu o convênio com a USP e fez um acordo com a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC) para dar continuidade ao mesmo.

Na rede municipal de Jundiaí, o professor deve seguir a proposta construtivista e organizar o seu trabalho em um planejamento anual de curso e planos bimestrais de ensino, tais planos bimestrais são desmembrados em rotinas semanais de trabalho nas quais descrevem-se as atividades diárias a serem ministradas em sala.

O acompanhamento periódico dos avanços do grupo de alunos é exigido mensalmente através de fichas diagnósticas e através de um dossiê no qual se registram os avanços dos alunos. Os resultados alcançados com cada classe têm que ser documentados e passam pela análise da assessoria pedagógica constantemente.

Cada unidade de ensino organiza seu Plano de Desenvolvimento da Unidade (PDU), no qual está descrito todo o planejamento da escola para aquele ano de trabalho, agendados todos os passeios, descritos todos os projetos realizados tanto pelos professores em sala de aula como os que serão comuns a toda a unidade, contando também com uma descrição do bairro e da clientela recebida. Além de programar-se para atender à clientela descrita no PDU, a unidade também deve prever como pretende participar dos projetos pedagógicos criados pela secretaria, cuja participação é obrigatória a todas as unidades, como: Família vai à escola, quando se suspende a aula para as crianças e abre-se a escola para um dia de atividades programadas para os pais, com o objetivo de levar a família a executar na escola

---

<sup>6</sup> Objetivos transcritos do folder do Curso entregue aos alunos na aula inaugural.

todas as atividades que os filhos realizavam no cotidiano escolar; Hora do Conto em que coloca a criança, em contato com o mundo da literatura por meio da história contada e do jogo simbólico, tem por finalidade desenvolver o gosto e o hábito da leitura; *Self-Service*, que consiste em criar condições para que o aluno possa servir-se da merenda escolar com autonomia; entre outros.

No total, a Rede Municipal criou 32 projetos que envolvem a educação, porém estão em vigência atualmente 26<sup>7</sup>. Apenas a partir de janeiro de 2002, quando ocorreu a preocupação, por parte da Secretaria Municipal de Educação, de realizar um registro escrito sobre o percurso da educação e suas transformações na Cidade, incluindo a descrição detalhada de todos os projetos.

A rede conta também com cursos opcionais de formação docente para o professor interessado em ampliar seus conhecimentos, podendo este frequentar esses cursos em que são trabalhados conteúdos preestabelecidos, ligados ou não à prática docente de sala; ou para enriquecimento do conhecimento pessoal como é o caso do curso de matemática e política. Cursos de capacitação na área de música, dança, artes visuais e informática destinam-se aos professores e funcionários que desejarem se aperfeiçoar nesses aspectos. Tais cursos também são estruturados em turmas, com duas horas semanais de trabalho.

Jundiaí conta em 2003 com 2100 profissionais trabalhando na área da educação. São 360 professores na educação infantil, 589 no ensino fundamental de 1º a 4º séries, 26 professores no ensino fundamental de 5º a 8º séries, 50 professores trabalhando com recreação, 16 professores atuando nas entidades, 49 professores trabalhando com educação de jovens e adultos, 20 professores eventuais. Existem 104 professores que atuam na função de assessor pedagógico, coordenador e projetos especiais. Ao todo, são 96 diretores e 740 funcionários do pessoal técnico administrativo. Em toda rede, apenas 162 professores, dos efetivos, não possuem curso superior<sup>8</sup>. O professor com nível universitário recebe um adicional de 10% no salário, diferente de todos os outros profissionais do Município inclusive os que trabalham com educação como diretores e professores de inglês, que recebem adicional de 40%. Os professores, exercendo a função de

---

<sup>7</sup> Dado numérico extraído do site: [www.jundiai.sp.gov.br](http://www.jundiai.sp.gov.br)

<sup>8</sup> Dado retirado do Jornal de Cidade de Jundiaí publicado em 03/08/03

coordenadores pedagógicos e assessores, recebem respectivamente gratificações de R\$880,00 e R\$1320,00.

Neste cenário se construiu este trabalho e diante desse optei por separar todo o material coletado em seções separadas por categorias: material de propaganda, material didático, registros em caderno de campo, documentação, registros de momentos vividos. Estes últimos subdividi em momentos de: sala de aula, capacitação, escola e fala oficial. Cada montante de material foi analisado e discutido à luz de categorias de análises estabelecidas a partir da bibliografia. Essa organização possibilitou que ao mesmo tempo em que tentava compreender um ambiente do qual fazia parte, debruçava-me sobre meu próprio trabalho tentando encontrar as influências desse ambiente neste e o inverso. Portanto trabalhei com momentos de formação chamados oficiais, as capacitações e momentos coletivos de formação, que muitas vezes eram contrastantes.

No momento de sala de aula, tento compreender as transformações que sofri ao longo do meu percurso profissional, e para isso, tracei minha novela de formação buscando entender quando e onde optei por ser professora e como percorri os caminhos que me levaram à concretização dessa decisão. Ainda no intuito de clarear esta novela de formação elaborei uma linha do tempo da minha própria vida e registrei nela os principais fatos que de forma direta ou indireta me levaram até a profissão. Também busquei olhar atentamente para o meu trabalho, os problemas e dificuldades que encontrava, os sucessos que obtive.

À medida que o projeto se encaminhou e as questões fervilhavam, senti necessidade de trazer outros colegas para a discussão a fim de apreender como os meus colegas professores sentiam o processo e os problemas de que tratava no trabalho. Assim, nasceram os capítulos que se referem à escola e à capacitação.

Ao chamar as vozes de outros professores, procurei implicitamente chamar suas identidades e, por esse motivo, pedi que cada um deles encontrasse um termo que se relacionasse a sua identidade, para que ao trazê-los para a redação do texto, identificasse-os através do vocábulo por eles escolhido por isso ao longo do texto meu leitor encontrará as falas dos professores assinadas com o substantivo professora acrescido de um vocábulo por ela escolhido que pode ou não ser um adjetivo. As vozes dos professores vieram através do registro das discussões em caderno de campo, de questionários de avaliação e conversas informais.

No capítulo que chamo meu trabalho e a escola onde trabalho como parceiros, discuto as questões registradas nas horas de estudo, as reuniões, os momentos de partilha, toda a construção que fizemos dentro do grupo de professores da unidade. Ao passo que no capítulo da capacitação também ouço as contribuições dos colegas, porém tudo se passa no ambiente formal de formação, no horário destinado pela própria secretaria para a capacitação docente. Em cada capítulo, discuto um momento de trabalho de campo, o que considero uma etapa do processo. Meu intuito foi trabalhar com os elementos formativos presentes no meu cotidiano.

Tratei de separar a fala oficial para buscar compreender até que ponto o professor é afetado pelas políticas oficiais e o que estas políticas (Municipais, Estaduais e Federais) estão entendendo por 'capacitação' docente. Os professores esperam o quê, com esses cursos? E os órgãos oficiais como entendem esses projetos?

Destinei um capítulo, no final do percurso, para a discussão das identidades docentes, quando entrelaço a minha novela de formação aos dados discutidos nos demais capítulos, na tentativa de entender como as identidades docentes se constroem e como a formação pode influenciar esta construção. E, na conclusão, retomo as questões analisadas ao longo dos capítulos, unindo-as na tentativa de enunciar respostas.

As vozes dos outros professores foram trazidas para o texto em trechos considerados importantes para análise, porém algumas delas constarão na sua totalidade do acervo de anexos. As falas oficiais foram trazidas através de materiais de propaganda, entrevistas realizadas para o TCC e especialmente para este trabalho, por documentos e materiais didáticos utilizados nos cursos. Ao final do texto inventariei toda documentação recolhida ao longo da pesquisa objetivando facilitar ao leitor a visão geral dos dados coletados ao longo do trabalho, em seguida acrescento como anexo cópia dos documentos mais relevantes e ou exemplos de alguns dados coletados. Optei também, para facilitar a leitura, diferenciar citação de autores das citações de dados coletados no trabalho de campo, assim as citações estão centralizadas e os dados estão alinhados a esquerda.

Cada momento foi separado porque, no meu entender, cada um deles constitui uma faceta da identidade docente e de um modo particular atua sobre o processo de formação do professor. Uma vez que ser professor nunca é um todo acabado, mas sim um todo em construção e em mutação. O professor transforma-se a cada aula e cada momento de sua

profissão e da sua vida. É dessa identidade que falo neste trabalho, são estas transformações que pretendo elucidar e compreender parcialmente, no intuito de clarear os caminhos para novas idéias para momentos de formação de professores.

Ao final do texto toda documentação recolhida ao longo da pesquisa objetivando facilitar ao leitor a visão geral dos dados coletados ao longo do trabalho, em seguida acrescentei como anexo as cópias dos documentos mais relevantes e ou exemplos de alguns dados coletados. Optei também, para facilitar a leitura, por diferenciar a citação de autores das citações de dados coletados no trabalho de campo, assim as citações de autores estão centralizadas e as citações que compreendem dados coletados estão alinhadas à esquerda.

Esta organização do material coletado permitiu a análise dos dados buscando centrar o olhar na formação do professor e suas identidades, construindo uma relação entre formação individual e coletiva. Por se tratar de um trabalho que tem como especificidade construir um olhar sobre a formação de professores, por meio da análise e reflexão de uma professora com auxílio das suas experiências cotidianas, este trabalho pode parecer distante dos padrões acadêmicos, porém trabalho com formação no momento em que ela acontece e que de fato não permite muita rigidez textual ou padronização.

## *Capítulo II : A invenção da escola e a profissão docente*

A história da constituição da “profissão professor”, as circunstâncias que cercam o aparecimento das instituições de ensino, o modo como se organizou e se organiza a escola e a maneira como a profissão docente se construiu ao longo do tempo são resultados de uma trajetória histórica, discussão inicial deste trabalho.

O homem é um ser social e, portanto, caracteriza-se principalmente pelas etapas de aprendizagem que vive com o auxílio do outro. No convívio social, o homem aprende a ser homem, através da observação e imitação, a este processo deu-se o nome de educação. Para Luckesi (1992, p.30):

“A educação é um típico “que fazer” humano, ou seja, um tipo de atividade que se caracteriza fundamentalmente por uma preocupação, por uma finalidade a ser atingida. A educação dentro da sociedade não se manifesta com um fim em si mesma, mas sim como um instrumento de manutenção ou transformação social.”

Educação escolar refere-se à educação enquanto processo determinado por objetivos específicos, com currículo definido que se processa na escola, a instituição responsável pelo caráter pedagógico da educação.

Na Europa, a escola assumiu a educação das crianças transformando-as e dando-lhes novas diretrizes. Até o século XV, a educação não se diferenciava do saber fazer, mas com a instauração da ética protestante de trabalho, efetivação de normas e regras para um adulto civilizado, o desenvolvimento de uma concepção de infância e o ajustamento de um conjunto de procedimentos e de técnicas para controlar e corrigir os indivíduos, ocorre uma mudança, elabora-se uma “nova concepção de educação”. Como resultado desse processo, no século XVI, a escola torna-se um investimento essencial para a perspectiva de futuro das crianças, mantendo-se sob o controle da Igreja até a metade do século XVIII, na maioria dos países europeus e a partir do fim desse século e início do século XIX, este controle passa para o Estado<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> Para maior aprofundamento ler Manacorda (1995), Otaíza Romanelli (1987)

Varela (1992) levanta cinco fatores que permitem o aparecimento da chamada escola nacional na modernidade: a definição de um estatuto da infância, a emergência de espaço destinado à educação das crianças, o aparecimento de um corpo de especialistas da infância dotados de tecnologias específicas e de “elaborados códigos teóricos”, a destruição de outros modos de educação e a institucionalização propriamente dita da escola com a obrigatoriedade legal decretada pelos poderes públicos.

Julia (2001) diz que é no século XVI que se vê a criação de um espaço escolar com prédio, mobiliários e materiais específicos, fundamentados nos modelos anteriores de educação. Para ele, na história da escola, distinguem-se dois momentos. A primeira fase, que vai até a segunda metade do século XVIII, quando a Igreja controla as instituições educacionais, inclusive as escolas. Nessa fase o professor cumpre funções como cantar nas missas, fazer serviços comunitários e, a menos importante, a função docente. Apenas por volta do século XVIII, com ascensão da burguesia, é que se fez necessário retomar da Igreja o controle sobre o ensino. O Estado assume a escola e os professores têm suas funções delimitadas na escola passando a relação professor – aluno a fundar-se na autoridade.

Hamilton (2001) complementa a discussão dizendo que a escolarização moderna emergiu da escolarização antiga, porém, seus ancestrais não eram institucionais. Nesse período, a escola possui duplo sentido, ao mesmo tempo em que reproduzia a ordem social atestando a condição do indivíduo, era um meio de contestação da ordem, permitindo a ascensão social.

Para Nóvoa (1995a), ao transformar-se num aparelho do Estado, a escola assume características que se mantiveram, como por exemplo: divisão por classes separadas por idade, controle do tempo, currículo. O professor tornou-se subordinado ao Estado e um profissional, o que atraiu muitos indivíduos para a profissão. Mesmo substituindo professores leigos e religiosos por professores laicos, continuava-se vinculando a idéia de Igreja e religião à figura do professor, este ainda era considerado clérigo leigo. Na Europa, do final do século XVIII, põe-se em questão o que era ser um bom professor. Embora tenha ocorrido a substituição de um corpo docente religioso, sob o controle da igreja, por um corpo laico, as antigas motivações, as normas e valores persistem e o modelo de docente

permaneceu muito próximo do de padre. A função docente desenvolveu-se de forma não especializada e quem se ocupava do ensino tinha-o como ocupação secundária.

Os Jesuítas e oratorianos foram os que definiram um corpo de saberes e de *savoir-faire* juntamente com um conjunto de normas e valores próprios da atividade docente. A elaboração do corpo de saberes e de *savoir-faire* foi freqüentemente realizado no exterior do grupo dos docentes, na medida em que a hierarquia na profissão se fez pela posse de um saber geral e não específico ou pedagógico. Na sua origem, a profissão docente aderiu a um conjunto de normas religiosas e estas foram sendo parcialmente substituídas ao longo do tempo. O comportamento ético da profissão é determinado primeiro pela Igreja depois pelo Estado.

O trabalho docente intensificou-se à medida que se aperfeiçoaram os instrumentos e técnicas pedagógicas. O professor passou a servir à ideologia do Estado mesmo que a difundindo através de seu próprio discurso.

A criação das escolas Normais, na Europa, datam do século XIX e nesse período o ingresso da mulher na profissão contribuiu para a desvalorização profissional. Devido à má remuneração, o professor não encontrava um lugar na sociedade, não alcança as classes privilegiadas, porém não pertence às classes populares. A mulher enxergava no magistério um meio para contribuir e ampliar a renda familiar ou, em outros casos, como uma oportunidade para se livrar dos casamentos indesejados. No final do século XIX, desenvolveram-se os sistemas educacionais em toda a Europa e, nas décadas de 30 e 40 desse mesmo século, a profissão docente passou a ser encarada como recurso para a melhoria de vida e prestígio social. A escola passa a formar seus agentes como já acontecia na Igreja e no exército, além de selecioná-los agora pode inculcar-lhes seus princípios. A docência constitui-se num dos primeiros domínios em que a mulher obteve os mesmos privilégios que os homens.

No final do século XIX, assistimos ao desenvolvimento de grandes sistemas educacionais, nos países industrializados, a educação representa a possibilidade de melhoria do status profissional. Aos poucos, a ação educativa se torna individualizada e os métodos vão se modificando, gerando a didática e técnicas de ensino. A escolarização tem o objetivo de formar adultos que desempenhem funções de acordo com a nova sociedade em vias de industrialização.

Assim, o processo de escolarização organizou-se em duas funções distintas, a do mestre que era ensinar e a do aluno que era aprender, construindo-se uma relação de autoridade dos mestres “sobre” os alunos, introduziu-se um regime disciplinar, organizaram-se classes com idades definidas, instauraram-se procedimentos hierárquicos de controle do tempo e da atividade dos alunos, implantaram-se currículos escolares somados a um sistema de progressão dos estudantes. O principal objetivo desse período da escolarização era garantir a perpetuação da ideologia política e a conformação dos cidadãos.

Com a Segunda Guerra Mundial, a escola viveu duas fases distintas. A primeira durante a guerra é dominação dos regimes fascistas: a escola perde prestígio educacional e caiu na descrença popular, questionou-se a soberania da escola e os benefícios da instrução ocorrendo uma queda generalizada do prestígio dos docentes. Porém, com o fim da guerra e a entrada no século XX, a escola assume um caráter emancipatório tornando-se sinônimo de progresso.

O processo de estatização da escola modificou a maneira como se recrutavam os professores, que passavam a ser selecionados pelo grau de submissão à disciplina do Estado e, para isso, o Estado criou uma licença ou uma permissão obrigatória para ensinar, concedida por meio de exames ou concursos realizados após os indivíduos preencherem condições como habilitações literárias, idade e bom comportamento moral. Isso se constituiu o primeiro suporte legal para a profissão e foi decisivo para a afirmação dos docentes enquanto grupo profissional.

A partir desse período os professores viveram uma ambigüidade na sua profissão, de acordo com Nóvoa (1995a). Como servidores do Estado estavam submetidos ao seu controle ideológico, em contrapartida, os professores tinham os meios necessários à produção de um discurso próprio. A profissão docente acaba sendo indissociável da posição social que seus membros ocupavam e não se constituiu apenas numa resposta à necessidade educacional, mas também diferentes necessidades sociais e políticas. Dessa forma, o professor foi valorizado pelas técnicas e métodos de domesticação, valendo-se da moral adquirida na escola normal.

A escola representava mobilidade social, os docentes passaram a ter o poder sobre essa mobilidade e personificaram a esperança da população de ascensão social por meio da escolarização.

Esse contexto exposto sintetiza o surgimento da escola e da figura do professor na Europa. Mas, e no Brasil, como se deu esse desenvolvimento?

O Brasil foi “descoberto” em 1500 e a partir de 1530 passou a ser colonizado pelos portugueses. Os colonizadores trouxeram a Companhia de Jesus e os Jesuítas foram responsáveis pelo início da escolarização brasileira. A escola Jesuítica era destinada à catequização de indígenas e era submissa ao poder da coroa portuguesa.

Villela (2000) apresenta que, no Brasil foram os Jesuítas que instituíram nosso primeiro modelo educacional. Nesse primeiro momento, os especialistas eram formados pela igreja através das ordens religiosas. A Companhia de Jesus, durante a colonização, assumiu o papel de converter os colonizados em católicos e instituiu normas/regras para a vida na colônia. A escola de primeiras letras foi um dos instrumentos de que lançaram mão os Jesuítas para alcançar seu objetivo mais importante: a difusão e a conservação da fé católica entre os senhores de engenho, colonos, negros, escravos e índios. Com os filhos dos senhores, os jesuítas exerceram uma ação mais efetiva que ultrapassou a escola elementar e o ensinar a ler e escrever, desde o século XVI estruturaram cursos de letras humanas, filosofia e ciência, como também teologia e ciências sagradas destinados a formação do humanista, teólogo e do filósofo. Em nível médio, ensinam gramática e latim a meninos brancos e mamelucos.

Os saberes extraídos do trabalho com as crianças, relacionados à manutenção da ordem e da disciplina na sala de aula, os conteúdos e os métodos formaram o que hoje conhecemos por didática. Outra marca dos jesuítas na educação brasileira foi o fato de que mesmo no ensino das elites ignorou-se a revolução intelectual da Europa, assim como estudos das ciências físicas e naturais, técnicas ou arte.

Com a expulsão dos Jesuítas em 1759, desestruturou-se o sistema educacional brasileiro e sob a supervisão de Portugal, em 1772, implantou-se o sistema de aulas régias, no qual professores leigos e mal pagos ministravam aulas de disciplinas isoladas. Os professores que se saíram melhor foram os que haviam passado pelas escolas jesuítas e repetiam sua experiência na sala de aula. Porém, essas aulas régias não conseguiram

abrangência acabando por se perder por falta de professores, e pelos altos custos para os interessados.

O século XIX foi marcado por inúmeras mudanças políticas no Brasil. Em 1808, a vinda da família real, em 1822 a Independência, em 1870 a substituição de mão de obra escrava por trabalho assalariado dos colonos e a Guerra do Paraguai; em 1888 a Abolição da escravatura e 1889 a proclamação da República. Nesse período o governo passa a preocupar-se com a educação das elites dirigentes e a explosão da Revolução Industrial; o avanço do capitalismo e as transformações políticas ocorridas no mundo interferiram na constituição da escolarização no Brasil. O ensino superior teve maior ênfase nesse período reforçando o caráter elitista e aristocrático da educação institucionalizada brasileira. O ato adicional à constituinte de 1834 definiu que o ensino superior deveria ficar a cargo da Coroa e as províncias cuidariam do ensino elementar e secundário, ou seja, a educação do povo. Dessa forma ocorreu uma fragmentação no ensino, gerada por uma dualidade de sistemas.

De 1823 a 1838 tentou-se implantar o método Lancaster, o ensino mútuo, um fracasso. A idéia era instruir o maior número possível de alunos com os menores gastos, mas, na prática, uma parcela muito pequena da população teve acesso a essas escolas primárias. De acordo com Aranha (1989), um dos fatores que contribuiu para esse fracasso foi a má formação dos professores.

No início do século XIX, sob o reinado de D. João VI, extinguíram-se os métodos livres, alavancando um processo de normatização do ensino por parte do Estado e os docentes se viram diante de um processo de laicização do ensino e subordinação à autoridade do Estado. A Lei Geral do Ensino de 1827 efetivou essa intervenção e o ato adicional de 1834 responsabilizava as províncias pela formação dos seus quadros docentes. As primeiras escolas normais no Brasil surgiram nas décadas de trinta e quarenta do século XIX, vinculadas às províncias.

As escolas normais brasileiras apareceram num momento em que se busca a igualdade do Brasil em relação à Europa por meio da educação. Acreditava-se que o Brasil só atingiria os mais elevados níveis de “civilização” através da instrução do povo. A escola normal recebeu a incumbência de formar os homens aos quais caberia elevar o nível

intelectual e moral da população unificando padrões culturais e de convivência social. A primeira escola normal brasileira foi a de Niterói.

A figura do professor, nesse período, representava um agente civilizador, reproduzindo os conhecimentos determinados pelo Estado a fim de manter os estamentos sociais. Para tanto, havia uma série de requisitos e exigências para aceitação do candidato na escola normal, entre eles: ser cidadão brasileiro, maior de dezoito anos e ter boa conduta moral atestada pelo juiz de paz do domicílio do candidato e, mais tarde, exigiu-se o aval do padre. Esperava-se que os professores enquanto funcionários do Estado difundissem a ética moral.

No início do processo de constituição da profissão docente, enquanto atividade que requer uma formação própria, o conhecimento intelectual e as habilidades envolvidas no exercício da profissão não são determinantes, revelando uma despreocupação com a formação do educando e com as especificidades do trabalho docente. A confirmação disso pode ser obtida através da análise do currículo das escolas normais, que eram iguais ao currículo da escola primária com o acréscimo de uma pequena parte pedagógica, ou seja, não havia a necessidade de pensar sobre a formação do professor. O curso na escola normal não era seriado, o diretor ia aprovando os alunos à medida que os considerava prontos.

Ainda segundo Villela (2000), em 1868, os movimentos de inovação pedagógica na Europa e Estados Unidos influenciaram o Brasil. Os temas educacionais foram postos em discussão e ocorreu uma mudança no método alterando o fazer na sala de aula. O método “Lição de Coisas” foi adotado exigindo novos materiais didáticos e uma nova organização da dinâmica escolar.

As reformas educacionais, no período imperial, procuraram arrojar o currículo dos cursos de formação de professores, chegando-se a pensar na necessidade de um espaço específico para isso ocorrer. As mulheres viram no magistério a maneira de fugir de casamentos forçados e ter uma profissão reconhecida e a crescente feminização do magistério vai assumindo outros significados ao se cruzar com os discursos médico-higienista e positivista e as práticas outrora repressivas com relação à presença da mulher no magistério cederam lugar a idéias que ligavam a mulher ao lar, a criança e a regeneração social.

Em 1853, a Reforma Couto Ferraz, no município da Corte, serviu como exemplo a ser seguido por todas as províncias. Tal reforma valorizava muito mais os concursos que a formação anterior do professor e deixava a cargo dos inspetores a formação em serviço pela obediência às normas estabelecidas freando a organização das escolas normais. Ainda no início da sua institucionalização, a profissão docente se viu desprestigiada e com a formação relegada ao segundo plano, o interesse maior era voltado para o vigiar a profissão que propriamente preparar.

Somente em 1870, percebeu-se o início de movimentos corporativos de professores reivindicando melhoria de estatuto, de carreira e luta por representações. Esse movimento se aliou ao movimento abolicionista e republicano. O século XIX foi um marco fundamental na história da profissão docente. Nesse século, vimos a criação de um estatuto da profissão marcado por uma forma escolar moderna e a criação das escolas normais responsáveis por definir os saberes e as formas de fazer dos futuros professores, garantiu a adesão ao projeto dominante e criou normas de funcionamento da profissão. As descontinuidades desse período marcaram a busca de uma identidade para a profissão docente. Com a Proclamação da República, investe-se na organização de um sistema escolar. Na República, colocou-se em questão o modelo escolar herdado do Império, extremamente elitista.

Em 1934, a constituição trouxe pela primeira vez a instituição do ensino obrigatório e gratuito, atribuindo aos estados a competência por organizar e manter os sistemas de ensino obedecendo às diretrizes da União. O ensino foi separado da Igreja, ficando facultativo o ensino religioso nas escolas. Porém, em 1937, com o Estado Novo, o Estado se desobrigou de manter e expandir a educação pública e determinou que os ricos financiem a educação dos pobres. De certa forma, o ensino permaneceu elitista, pois a elite passava do ensino primário para o colegial e acessava o superior, mas os alunos das camadas mais baixas se resistissem à evasão, passavam do ensino primário ao profissionalizante, e a formação do professor, o curso normal, estava entre os profissionalizantes.

O regime militar, de acordo com Gadotti (1993), implantou duas reformas, uma no ensino superior em 1968 e outra no ensino básico em 1971, este último passou a chamar-se ensino de primeiro e segundo graus. Tais reformas consagravam o caráter tecnicista e burocrático da educação pública brasileira, assim como oprimia as manifestações de

estudantes e professores. Depois de 1985, teve início uma fase de transição que desvelou um país com um sistema educacional atrasado em relação ao restante do mundo.

A constituição de 1988 estabeleceu a educação como direito de todos, dever do Estado e da família, considerando a igualdade de condições, dando um primeiro passo rumo à reorganização do sistema educacional brasileiro.

Os professores sempre se organizaram para lutar em prol de melhorias das condições do sistema educacional brasileiro. Gadotti (1993) traz que a primeira reunião de educadores brasileiros aconteceu em 1873 no Rio de Janeiro. Dez anos mais tarde, uma conferência pedagógica uniu professores de escolas públicas e particulares. Em 1924, foi criada a ABE (Associação Brasileira de Educação) formada por professores e interessados em educação. Com a publicação de Lei de Diretrizes e Bases em 1961, a entidade decaiu sendo incapaz de lutar pela escola pública. Com o golpe militar, as organizações foram se desarticulando e somente em 1978, surgiram entidades como a APEOESP (Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo), e a ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação). Em 1979, foi criada a ANDE (Associação Nacional de Educação) que retomou a luta pela escola pública. A partir de 1985, o Brasil viveu a consolidação das entidades e organização de educadores e ocorreu uma tentativa de participação nas políticas públicas.

Em síntese, o passado do sistema escolar brasileiro revela uma preocupação com a instituição, o método, a normatização do ensino. As políticas públicas, a sociedade e o Estado, de modo geral, centraram suas preocupações no como e onde fazer a escolarização acontecer. A figura do professor foi coadjuvante nesse processo, como apresenta Arroyo (2001, p.10):

“Depois que se decide a construção da escola, os currículos, os parâmetros, as políticas de qualidade e democratização da educação... pensam nos recursos humanos que darão conta da tarefa. Recursos é pouco.”

O professor é fundamental na ação educativa, uma vez que pressupõe uma relação entre um ser mais experiente e um menos experiente. Por isso, faz-se necessário compreender a formação da nossa identidade como docentes, a identidade daqueles que atuam diretamente na escola. E a identidade docente se constrói num processo que passa

pelas relações inter e intrapessoais, contexto social, experiências vividas, formação inicial e ou continuada.

Mas será que identidade docente se limita ao conhecimento dos conteúdos que ensina? O processo educativo envolve relações mais amplas, se consideramos a docência a partir de uma resposta positiva a esta questão, retrocedemos historicamente até o momento da criação das escolas normais no Brasil, quando não existia a necessidade de diferenciar o currículo da escola normal do currículo da escola primária, a não ser pela técnica. A profissão docente nasceu num contexto em que a técnica e o método faziam o professor, porém articular essa idéia na atualidade é restringir a concepção do professor ao executor, limitando a constituição do profissional professor.

Enguita (1991) descreveu cinco características essenciais para uma profissão:

- “- Competência: capacidade técnica do indivíduo que lhe permite exercer determinada atividade;
- Vocação: no sentido religioso, que faz o indivíduos não competirem entre si;
- Licença: é a demarcação legal do campo de trabalho, o que garante a exclusividade no exercício da profissão;
- Independência: relação de dupla autonomia no trabalho, frente às organizações e frente aos clientes;
- Auto regulação: a própria profissão gera um código ético seguido por todos os seus membros e tem a função de regular a própria profissão.”

O professor, na sua profissão, tem uma relação ambígua com essas características, até pela especificidade do seu trabalho. Em certos momentos percebe-se claramente tais características e, em outros, ficam subentendidas. Assim, temos professores que trabalham sem habilitação específica, ou seja, são formados em outras profissões e podem lecionar porque têm competência técnica reconhecida; com relação à vocação, ela tanto pode ser tomada com conotação religiosa de subserviência e abdicção, como no sentido positivo de vocação para fazer bem, um etos que o leva ao exercício da profissão, nesse sentido não seria desqualificante do trabalho, pelo contrário. A licença também é uma característica que não está bem definida, pois na profissão docente o campo de atuação está parcialmente demarcado, existe ensino regular formal e ensino irregular e informal. Nós, professores,

também somos parcialmente autônomos, do mesmo modo que podemos optar pelo como ensinar, subordinamo-nos a um conjunto de parâmetros e regras que normatizam o como e o quê ensinar.

Arroyo (1989) levanta três visões para a formação docente: a primeira apresenta a formação como uma fornecedora de receitas para solucionar problemas emergentes, portanto, se o problema em prática não for bem solucionado, a responsabilidade cai sobre o professor que não soube aplicar a receita; a segunda reduz a formação do professor apenas a uma titulação necessária para o ingresso na profissão gerando um verdadeiro comércio de diplomas em cursos vagos; e a terceira prevê desenvolver no futuro profissional as habilidades consideradas necessárias para a atuação enquanto professor.

Como categoria profissional, os professores não se colocaram perante a sociedade como detentores de um espaço exclusivo de atuação gerando uma dependência sobre seu trabalho, como é o caso do médico, do engenheiro, do advogado, etc. É um campo de conhecimento que ainda não se constituiu socialmente como exclusivo de educadores. Isso parece interferir na constituição das identidades, o profissional que possui formação específica domina os meios de atuação e o conhecimento dentro desse campo, fazendo-se imprescindível. Sua importância é ressaltada pela lei que o protege, impedindo que qualquer outro profissional atue em seu campo de trabalho. Já o proletário submete - se às designações do patrão, pois não domina os meios de produção e os conhecimentos necessários.

De um lado, o professor coloca-se como profissional à medida em que a lei exige uma titulação mínima para o exercício de tal profissão, sendo capaz enquanto ser atuante individualmente dentro da sala de aula extrapolar as determinações sofridas caminhando para uma construção de seu saber pedagógico capaz de dirigir seu trabalho. De outro lado, sua desvalorização acontece quando é admitida a existência de “professores” atuando sem formação ou profissionais de outras áreas atuando na educação. Cada vez mais a escola atende a interesses do mercado, da produtividade; e o conteúdo trabalhado na escola é regido por essas determinações e não discutido dentro do ambiente educacional.

Na análise que Ropé e Tanguy (1997) fazem da pedagogia como campo de conhecimento da docência, advertem sobre a supremacia da competência sobre a

qualificação. A competência é utilizada como aptidão para realizar uma tarefa, como condições observáveis, conforme exigências definidas. Os saberes referem-se ao conjunto de conhecimentos que se detém, o *savoir-faire*, que são capacidades ou habilidades para solucionar problemas que a vida nos coloca. Portanto, os saberes e o *savoir-faire* se constituem em qualificação para os docentes e são portadores de uma dimensão social e intrínseca. As competências são aptidões privilegiá-las contribuiria para a desqualificação docente. Qualificar não se limita à idéia de dar a oportunidade de acesso, mas envolve outras questões como motivação, qualidade, interesses intrínsecos e extrínsecos. Privilegiar o saber fazer e as competências é antes de tudo contribuir para a desqualificação.

Os programas de formação de professores, a documentação oficial como os Referenciais para Formação de Professores, procuram dar ênfase à introdução do conceito de competência, no sentido de organizar um conjunto de competências técnicas para o exercício profissional e denominam este conjunto de competências como qualificação e saberes docentes.

“...Essa perspectiva traz para a formação a concepção de **competência profissional**, segundo a qual a referencia principal, o ponto de partida e de chegada da formação é a atuação profissional do professor.

Competência, como entendida neste documento, refere-se à capacidade de mobilizar múltiplos recursos, entre os quais os conhecimentos teóricos e experienciais da vida profissional da vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho...” (Referenciais Nacionais para Formação de professores, 1998, p. )

A legislação também tem assumido um papel importante na introdução da desqualificação dos processos de formação profissional, em anos recentes. Os institutos superiores de Educação propostos na LDB de 1996 dão à formação de professores um caráter pós-médio e não superior colaborando no processo de desqualificação docente, quando permite que qualquer profissional formado em nível superior possa se tornar professor, cursando apenas disciplinas didáticas. Fato que reafirma uma concepção de educação e de professor transmissor de conhecimentos, uma vez que o biólogo detentor dos conhecimentos sobre biologia pode adquirir a técnica de como dar aula através das disciplinas didáticas transformando-se num professor. É apenas a técnica e a posse de

conhecimentos científicos que caracterizam o trabalho docente? Qualificar, capacitar e formar o professor não abarca outras dimensões além da técnica?

A atual Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional (LDB), aprovada em 1996, propõe que os professores das séries iniciais devem ter escolaridade de nível superior. Quanto à formação continuada, o artigo 63, inciso III, afirma que a responsabilidade é dos Institutos Superiores de Educação; e o artigo 67, inciso II, apresenta o direito ao aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado.

Outro questionamento levantado a partir da LDB 1996 está na colocação dos Institutos Superiores de Educação como formadores em nível superior dos professores, dicotomizando formação de professores e a formação dos profissionais da área da educação, como diretores e supervisores de ensino. Em contrapartida, a mesma LDB exige tempo de efetivo exercício do magistério para se assumir qualquer cargo na área da educação. Parece retornar para a escola a idéia dos profissionais para pensar e os profissionais para fazer uma concepção técnica da educação.

“A proposta mantém as dicotomias e as fragmentações na formação de profissionais da educação quando se dedica, em sua formulação, à formação de professores e não de educadores, enfatizando exclusivamente o conteúdo específico, as metodologias e o projeto pedagógico da escola, reforçando portanto, a concepção conteudista, tecnicista do professor, reduzindo-o a um prático com pleno domínio da solução de problemas da prática cotidiana da escola e da sala de aula, alijado da investigação e da pesquisa sobre as condições concretas que geram esses problemas. ( ANFOPE, 1999 apud Freitas 1999 p. 23)”

A capacitação continuada assume o discurso da prática, do pensar para solucionar problemas cotidianos, ao mesmo tempo em que se delega ao profissional a responsabilidade sobre sua capacitação, colocando-o como autogestor de sua capacitação, definindo esta não como direito do profissional e responsabilidade das instituições contratantes, mas como necessidade de um professor, que deve resolver seus problemas com eficiência. Insere-se a idéia de eficiência no contexto da formação de professores, vincula-se ascensão profissional ao desempenho medido pelas inúmeras formas de avaliação presentes hoje no sistema educacional brasileiro. Quando à legislação, vincula qualificação aos processos de

formação, inicial ou continuada, parece caminhar em direção oposta, dissociando o ato de ensinar do ato de pesquisar e refletir, tratando a formação somente na dimensão técnica. Mas, ser professor é apenas aplicar técnicas e alcançar resultados? Como professora em exercício posso afirmar que certamente a dimensão técnica é apenas uma das vertentes do trabalho docente.

O trabalho docente nasceu e se desenvolve num emaranhado de interesses e mudanças, que muitas vezes fizeram com que a profissão se perdesse enquanto a profissão. A história dessa categoria profissional revela como a figura do professor foi utilizada para atender a interesses, primeiramente da Igreja e em seguida do Estado, dificultando a criação de uma categoria verdadeiramente profissional. Os docentes estão inseridos num contexto nebuloso, possuem poucas definições exatas de particularidades plenamente profissionais, e tal situação facilita sua desprofissionalização, assim como favorece o aparecimento e criação de inúmeros programas de capacitação continuada no sentido de aperfeiçoar o saber fazer docente, considerados imprescindíveis a este grupo, dando margem à acentuação da dimensão tecnicista do profissional da educação.

### *Capítulo III: A formação continuada em discussão*

A formação docente, atualmente, tornou-se um ponto de polêmica e discussão nos mais variados segmentos educacionais e tem sido questão para muitas pesquisas. Muito se discute a respeito da formação docente, mas pouco se ouvem professores. Nós, professores, muitas vezes ficamos alheios ao que se discute sobre nossa profissão. Movida por essa inquietação, resolvi dedicar-me neste momento a pensar e questionar a formação docente, as capacitações continuadas pelas quais passei, procurando entender o que tem sido feito em termos de formação continuada dos professores e os efeitos desta entre nós professores.

Na viagem de formação, existe uma comunicação interior, em que se pode influenciar-se a si próprio. É desestabilização do que se é e a busca por uma nova definição que constitui-se num processo interno, o qual não podemos controlar ou dominar. Cabe ao ambiente exterior proporcionar as sensações e os estímulos; porém, elementos externos não são capazes de controlar os rumos da viagem de formação. Entendo formação como um processo de criação e recriação do ser professor influenciado por aspectos internos e externos.

Larrosa (1999,p.12) define formar como:

“...formar significa, de um lado, dar forma e desenvolver um conjunto de disposições preexistentes. Por outro, levar o homem até a “conformidade” em relação a um modelo ideal do que é “ser humano” que foi fixado e assegurado de antemão”.

Podemos compreender formação como um processo linear, sistematizado, produzido por uma intencionalidade ou dar a ela um sentido que ultrapassa os limites fixados e se torne um processo amplo de significação e resignificação do que somos e fomos. Como bem escreve Larrosa (1999) “...aprende a ler e a escrever de novo. Conta-te a ti mesmo a tua própria história. E queima-a logo que tenhas escrito. Não sejas nunca de tal forma que não possas ser também de outra maneira...”.

Formação não necessariamente pressupõe resultado, buscar um ponto final, como um processo que chega a um fim predeterminado. Repensar o processo de formação docente significa romper o limite da técnica profissional e avançar para dimensões pessoais e culturais. Trata-se de admitir a própria experiência cultural do professor como determinante.

Tardif (2002) coloca que na formação de professores ensinam-se teorias das mais diversas áreas sem nenhum tipo de relação entre elas e o problema maior é que muitas vezes quem as ensina aos futuros professores desconhece a realidade da escola. Nesse sentido Arroyo (2001,p.77) completa:

“ O modelo de formação mantido irresponsavelmente por décadas em muitos cursos normais, de licenciatura e pedagogia, treinou e preparou primeiramente para dar conta dessas competências fechadas. Ao menos era o que se esperava e em grande parte se faz. Nem sempre temos consciência das marcas deixadas em nossa auto-imagem docente. Formamos profissionais não apenas competentes nesses conteúdos fechados, mas imbuídos de uma auto-imagem reduzida e fechada na função social deles e da escola...”

Durante muito tempo, construiu-se no Brasil uma idéia de que a educação vai mal porque os professores são mal formados. A nova LDB garante a capacitação em serviço no intuito de mostrar uma saída para esse problema. As políticas públicas geradas a partir dessa idéia visavam demonstrar que as universidades absorviam muitos recursos e havia a necessidade de privatização a fim de priorizar a educação básica.

Freitas (1999) nos alerta que atualmente as políticas públicas estão sendo elaboradas para atender aos ditames do Banco Mundial e demais agências financiadoras aliadas ao governo, procurando adequar-se aos interesses capitalistas e aos níveis exigidos pelos órgãos externos, à promoção automática, aos parâmetros e referenciais nacionais e às resoluções que regulamentam a nova LDB. Moraes (1995) acrescenta que a educação tem sido um tema comum nas discussões que envolvem gestão de recursos e privatização. O principal alvo é a privatização das universidades, como forma de atingir os formadores do trabalho intelectual.

Diante dessa discussão, a Reforma do Ensino Superior, a publicação da Nova LDB (1996), os Referenciais Nacionais de Formação de Professores (1998) e o Programa Nacional de Formação de Professores alfabetizadores (2001) no parâmetro geral brasileiro passam a fazer sentido. A atual LDB estabelece que qualquer graduado poderá fazer complementação pedagógica e se tornar um professor de educação básica, legitimando a desprofissionalização docente defendida por muitos especialistas. Para uma profissão se fazer reconhecida, existe um corpo de conhecimentos que lhes são próprios e uma formação

específica que garantem a inserção nessa profissão e a LDB, ao permitir que o indivíduo formado para o exercício de outra profissão (como o biólogo, o engenheiro, o advogado, etc.) possa exercer a docência acaba por retirar esse caráter do âmbito da formação do professor.

Em 1999, o Ministério da Educação publicou o Referencial para Formação de Professores e, na carta de apresentação inserida no documento, o ministério afirma ter consciência de que a melhoria da educação depende da melhoria da qualidade do trabalho docente e essa melhoria passa pela valorização que inclui melhores salários e formação. Esse documento tem por objetivo apoiar as universidades e secretarias estaduais na **desafiadora** (termo do documento) tarefa de promover transformações efetivas nas práticas institucionais e curriculares de formação de professores, e ainda afirma que os referenciais e parâmetros foram construídos em parceria com a comunidade educacional do país. Segundo a ótica do Ministério, a partir da definição do que o aluno precisa aprender pode-se deduzir o que as agências formadoras precisam oferecer, daí o referencial para a formação de professores.

A escola pública, de modo particular, tem sentido no cotidiano os reflexos dessas políticas. Socialmente, os professores são responsabilizados pela má qualidade do ensino. Ao longo da formação dos professores, seja ela inicial ou continuada, o viés da culpabilidade pela qualidade do ensino está intrínseco no modo como se dá e se estrutura o curso de formação.

Como professora da rede pública de ensino, vivenciei tais experiências. Para tanto, resgato um pouco da história dos programas de formação continuada do município de Jundiáí onde leciono desde 1998.

A rede Municipal construiu uma história de capacitação<sup>10</sup> docente cuja origem data de 1992. O programa nasceu sob o formato de palestras ou cursos rápidos, de um ou dois dias, no início do ano, os quais repetiam-se no meio do ano, quando da volta para o

---

<sup>10</sup> A rede Municipal de Jundiáí não possui documentação sobre o histórico do processo de capacitação, por isso se fez necessário levantá-lo através de entrevista com a coordenadora do programa.

segundo semestre, após as férias. De acordo com Pontes (in Marquesim, 2000), constatou-se ao final de um ano que isso era insuficiente.

Em 1993, teve início um processo de discussão mais profundo sobre a questão da capacitação dos professores, criando-se um projeto de capacitação através de multiplicadores. Dois professores de cada escola (um de cada período) faziam capacitação o ano inteiro, e estes tinham o dever de repassar o conteúdo na escola para os seus parceiros, num dia da semana quando os alunos eram dispensados após o intervalo para que os professores pudessem se reunir para o multiplicador passar o que foi discutido na capacitação. Essa estrutura se manteve até 1995. A temática trabalhada era trazida pelas capacitadoras, a maioria fazia parte do MEC, e se voltava para questões envolvendo o que é o construtivismo, como é a postura docente no construtivismo, como trabalhar com as diferentes disciplinas no construtivismo em cada série.

Em 1996 a secretaria percebeu falhas nessa estrutura, e por isso a capacitação passou a ser dada para todos com caráter opcional, fora do horário de trabalho, pois nessa época a carga horária do professor era de 25 horas semanais, o que não possibilitava fazer a capacitação dentro da mesma. Nessa fase a temática continuou a mesma apenas a preocupação com o como trabalhar no construtivismo fica em evidência.

Neste mesmo ano, a Rede Municipal de Jundiaí recebeu das mãos do Governo do Estado as classes de primeira a quarta séries e os professores do Estado foram cedidos para a Prefeitura. Os professores efetivos do Estado não tinham garantias de permanência como professores no sistema municipal gerando uma grande insegurança e instabilidade entre estes. Outro dado interessante refere-se aos certificados dos cursos de capacitação realizados pelo professor junto às oficinas pedagógicas. Esses certificados não têm valor junto à Secretaria Municipal, gerando um clima de insegurança entre os professores, que buscam nos cursos da secretaria um meio de alcançar uma estabilidade na rede. Assim, os professores, movidos pela pontuação ou pela insegurança, acabaram aderindo aos programas de capacitação opcionais ou não.

Com adesão de 95% dos professores (dados da Secretaria Municipal) ao programa, estudou-se então uma maneira de inserir esta capacitação na carga horária de trabalho. Nesse período ocorreu a publicação do novo estatuto do magistério e plano de carreira do

sistema municipal de ensino (dezembro de 1997). A educação em Jundiaí passou a denominar-se Sistema de Ensino e não mais Rede de Ensino. A carga horária de trabalho mudou para 30 horas semanais, portanto, desde 1998, a capacitação se faz em horário de serviço e os professores passaram a receber para se capacitar.

A Prefeitura Municipal de Jundiaí, através da Secretaria de Educação, reformou o prédio de uma antiga fábrica de tecidos e instituiu nesse local o “Centro Municipal de Capacitação Permanente do Pessoal do Magistério Professor Paulo Freire” inaugurado em 20 de agosto de 1999. Um espaço especialmente construído com a finalidade de promover a capacitação de todo o pessoal envolvido com as unidades escolares, equipado com os mais avançados recursos tecnológicos como controle de frequência digitalizado, TVs, vídeos, canal a cabo, uma rede de TV educativa (TVE de Jundiaí), retroprojetores, ar condicionado, anfiteatro, cozinha industrial (utilizada na capacitação do pessoal da merenda), entre outros. Tal espaço fazia parte das nove ações integradas para Jundiaí tirar 10<sup>11</sup> em educação.

A capacitação assumiu o formato de duas horas semanais, para capacitação em diferentes áreas do conhecimento (Português, Matemática, História, Geografia, Ciências) e as turmas eram separadas de acordo com as séries em que os professores lecionavam. Existiam duas capacitadoras, uma para as áreas de Português, História e Geografia; a outra para Ciências e Matemática, que se alternavam ministrando aulas a cada quinze dias. Tal estrutura permaneceu até o ano 2000. Nesses encontros, os temas também envolviam exemplos de atividades e projetos para serem aplicados na sala de aula.

Em 2001 a capacitação oferecida pela rede municipal incorporou mais uma vez as normatizações do MEC e começou a trabalhar com os materiais dos Parâmetros Curriculares Nacionais em Ação, para professores de segundas a quartas séries. Com os professores do ensino pré-escolar e das primeiras séries do ensino fundamental iniciou-se o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), cuja finalidade era “aperfeiçoar” o profissional na área da alfabetização. No ano de 2002, foi dada continuidade ao curso de capacitação do PROFA, dividido em turmas iniciantes e de

---

<sup>11</sup> As outras oito ações são: supletivo de 2º grau, inglês no currículo de 1º ao 4º ano, nenhum analfabeto em Jundiaí até 2000, educação em cena com a TV Educativa, centro de Línguas, Centro Municipal de Exposição permanente dos trabalhos de Educação Básica, um computador em cada sala de aula e Plantão gramatical.

continuação e todas as turmas passaram pelo curso independente da série em que o professor leciona.

Os cursos de capacitação continuada da rede municipal sofrem alterações anualmente e, a priori, colocam-se dois fatores como principais propulsores das mudanças: novas iniciativas do Governo Federal com relação à capacitação docente, juntamente com circunstâncias práticas de implementação dos cursos, que envolvam a Secretaria Municipal de Educação; e as avaliações que os profissionais realizam ao final de cada ano.

A prática revelou que as coisas não devem funcionar apenas com o balanceamento desses dois fatores. No caderno de campo encontramos um registro da capacitação do dia 26/03/01, traz uma colocação da Coordenadora do grupo:

*Estávamos com tudo preparado para começar com a auto- formação. Íamos começar com o módulo 11 do livro do PCN em Ação, mas houve uma alteração e vamos trabalhar com o PROFA.*

Toda a estrutura da capacitação daquele ano foi modificada em função de um Programa Federal, cuja definição chegou uma semana depois de termos iniciado as capacitações. Portanto nossas avaliações haviam remetido para um tipo de capacitação mas as determinações do Governo Federal foram decisivas desconsiderando-se nossas reclamações. Outra evidência reveladora dessa submissão da capacitação aos programas nacionais está registrada no dia 05/03/01, no caderno de campo. Aquele foi o primeiro dia de capacitação no Centro de capacitação, do ano letivo de 2001. Nesse dia ouviríamos uma palestra com uma fonoaudióloga para aprender o uso correto da voz em sala de aula, porém antes da fonoaudióloga ouvimos as boas vindas da coordenadora geral do programa de Capacitação de Jundiaí e diretora da Educação Infantil, que, em sua fala explica o “formato” da capacitação naquele ano. Segundo ela, a capacitação assume a idéia de auto- formação, com uma coordenadora de grupo que vai dar as diretrizes para o estudo coletivo no horário de capacitação e periodicamente receberíamos especialistas para falar de assuntos específicos.

Tudo indicava que a avaliação feita da capacitação no ano de 2000 havia indicado falhas na estrutura do programa e, dessa forma, a Secretaria de Educação estabeleceu as

alterações, mas na última hora receberam um programa federal e alteraram novamente a capacitação.

Ao longo destes 5 anos em que trabalho no sistema, não percebo que nossas avaliações das capacitações têm sido ouvidas. Uma reclamação geral sempre foi com relação à repetição dos temas dos encontros, ano após ano, como revela Marquesim (2000, p.50, tabela 5), ao questionar os professores sobre os pontos menos significantes da capacitação, todos citaram a repetição temática.

Historicamente, os professores lutaram em sucessivas greves e outros tipos de manifestações diante das instâncias governamentais responsáveis por eles, para alcançarem o direito de passar por um processo de formação continuada. Os professores da rede municipal de Jundiaí conquistaram essa formação continuada, muito mais pelos interesses de quem os chefia do que por luta própria da categoria, como constatado no histórico do programa que nasce por idéia da rede como opcional.

Quando o sistema tem adesão de 95% dos professores aos programas opcionais de capacitação, de acordo com o histórico do programa este é estendido em caráter obrigatório e incluído na carga horária de trabalho. Mas é importante observar que nesse período o professor que se interessasse em fazer o curso recebia certificação, conseqüentemente pontuação pelos cursos que realizava. Esses pontos beneficiam de forma prática o professor, em qualquer tipo de remoção, adicional ou progressão funcional na carreira, os pontos de certificados de cursos têm um peso fundamental. Outro dado interessante de ser registrado refere-se ao modo de contratação dos professores. Existe um processo chamado de Escala Rotativa pelo qual a Secretaria seleciona os professores que deverão completar o quadro de docentes do Município. Esse processo se dava através de uma lista classificatória determinada pela pontuação de cada professor. Então não precisamos analisar profundamente esse assunto para saber que, se o docente deseja conseguir ficar no início da lista, conseguindo uma classe para lecionar o ano todo, devia fazer todos os cursos que pudesse, em todos os anos, somando cada vez mais pontos.

Outro evento importante foi a publicação do novo estatuto do magistério público de Jundiaí em 1997, que ampliou a carga horária dos professores de 25 para 30 horas semanais. E, de acordo com a coordenadora do programa, foi justamente isso que

possibilitou a capacitação. Segundo a coordenadora da capacitação continuada de Jundiá (in Marquesim, 2000, p.89):

*...com o novo estatuto, a partir do momento que passamos a ser um sistema de ensino e não mais uma rede, nós passamos para 30 horas semanais, os professores efetivos puderam optar por 30 ou continuar com 20 horas e a parti daí deu pra gente fazer a capacitação no horário de serviço, então a partir deste ano temos esta capacitação em horário de serviço....*

Não existe referência, no histórico fornecido pela coordenadora, sobre a avaliação que os professores realizavam, foi citada uma “constatação de insuficiência dos modelos de capacitação”, sem referência clara de como essa insuficiência foi detectada. E a efetiva implantação na carga horária ocorreu com a alteração legal da carga horária de trabalho como revelou o artigo 21º, parágrafo primeiro, do Estatuto do Magistério e Plano de Carreira do Sistema Municipal de Ensino de Jundiá (1997, p.25):

*Os servidores ocupantes de cargo de docente ficam sujeitos à seguinte jornada de trabalho traduzida em hora-relógio, constituída de jornada única de trabalho docente, correspondente a 30 (trinta) horas semanais de trabalho, das quais 25 (vinte e cinco) horas com atividades especificamente docentes e 5 (cinco) horas com atividades extra classe, cumpridas na unidade escolar, excetuando-se as horas destinadas a capacitação continuada. – Das 5 (cinco) horas destinadas as atividades extra classe, 3 (três) serão destinadas à capacitação permanente e continuada do servidor e à hora de estudo.*

Não restam dúvidas de que foi um grande avanço no sentido legal o estatuto trazer inclusas, na carga horária de trabalho docente, horas destinadas à capacitação docente. O ponto questionável refere-se à ausência da participação do professor na constituição desse processo de capacitação, discutindo ativamente como estrutura-la. A capacitação foi pensada e organizada por profissionais distantes da sala de aula, muitas vezes sem a compreensão da realidade vivida pelo professor, mantendo uma separação entre sujeito que pensa e sujeito que faz, e aos professores restou apenas acatar as mudanças.

A capacitação se colocou como algo de fora para dentro, impulsionada por elementos externos ao trabalho docente, deixando de ser uma preocupação intrínseca do professor. Nesse aspecto, como discutem Ropé e Tanguy (1997), a competência e o “*savoir-faire*” devem constituir-se num equilíbrio, a relação dialética entre teoria e prática se faz necessária, uma vez que competência está intimamente ligada à ação eficaz vinculada a uma filosofia que apenas se constrói a partir de um saber-fazer específico em certas situações, o que, em outras palavras, significa que o indivíduo em si será capaz de construir suas competências, à medida que vive e reflete sobre essa relação dialética entre teoria e prática.

Conforme Marquesim (2000), 61,5% dos professores entrevistados responderam que continuariam a fazer a capacitação oferecida pela Rede, caso tivessem que optar por fazer ou não o curso, revelando que os professores têm consciência da importância desse tipo de programa. Mas, quando solicitamos que essas mesmas professoras digam quais as interferências do processo de capacitação na sua prática docente, demonstram tê-la como subsídio de caráter técnico-pedagógico, considerando um modelo no qual se aprende a trabalhar com a proposta, denunciando que os próprios professores acabam buscando nos programas de formação instrumentalização prática.

Os programas de capacitação continuada acabam sendo encarados pela categoria como um espaço de aprender a fazer, valorizando-se trabalhos como oficinas de construção de jogos e outros materiais a serem utilizados em sala de aula. Qualquer programa de capacitação com caráter de estudo teórico perde seu valor diante da categoria, que busca qualidade na prática e inovação na sala de aula, acreditando não poder fazer isso através do suporte teórico, facilitando a legitimação de uma ideologia imposta pela agência geradora e mantenedora do curso de capacitação o que interfere diretamente no processo de construção da identidade docente. Tal postura revelou que os professores não compreenderam claramente a relação teoria e prática, e a dimensão dessa relação no seu trabalho.

No meu percurso como professora na rede municipal, participei de todos os cursos obrigatórios que faziam parte do meu horário de capacitação. Ao longo dos anos, vi serem

trocadas as capacitadoras<sup>12</sup> quase que anualmente, reclamei, e vi colegas reclamando, da qualidade dos cursos e sempre nos perguntávamos o que tínhamos ido fazer naquelas duas horas com tantas “outras coisas importantes” para serem feitas na escola.

Em 1999, o enfoque foi para os principais conteúdos nos quais os professores disseram ter problemas e dúvidas para trabalhá-los em sala de aula. Esses conteúdos surgiram a partir de um levantamento oral feito no primeiro encontro de cada capacitadora. Assim, as capacitadoras elegeram um corpo de conteúdos para “ensinar aos professores como trabalhá-los” e isso acabava deixando o curso muito improdutivo. Existia uma distância entre a prática real de sala de aula e o que era definido pela capacitadora em situação de simulação, e a maioria se calava, usavam o silêncio como mecanismo de resistência. Os professores compareciam aos cursos e faziam outras coisas como a programação da semana, a preparação de atividades ou simplesmente a conversa sobre assuntos diversos sem relação com a aula e eu não me excluía desse grupo da resistência.

Os próprios professores e as capacitadoras não compreendiam que instrumentalizar-se para fazer algo exige um trabalho com situações fixas, sem variáveis incontroláveis e a sala de aula não pode ser padronizada com modelos. Talvez fosse esse o motivo do desinteresse por uma capacitação onde os próprios professores haviam escolhido os temas de trabalho mas que na prática na sala de aula não podia ser transposta de forma automática.

Às vezes observava as capacitadoras (que, na verdade, deveriam se chamar formadoras ou parceiras) e via o quanto elas acreditavam naquela seqüência de coisas que estavam fazendo. Não as culpo, pois nunca reclamamos da “formação” recebida nos cursos. Muitas vezes, até gostávamos, sobrava tempo para adiantar a rotina da semana e fazer as matrizes das atividades. Hoje, penso formação com um sentido diferente, graças aos estudos que fiz e os momentos de crescimento profissional que a experiência me proporcionou. Mas, em 1999, esperava que a capacitação fosse um baú no qual encontraria uma fórmula mágica para cada situação problemática do cotidiano, encontrava isso no curso, porém não me satisfazia. Fórmulas mágicas, receitas ou métodos não resolvem

---

<sup>12</sup> Uso a palavra capacitadoras justamente para marcar o gênero, pois em todos os anos que passei por capacitações não havia homens trabalhando como capacitadores.

problemas, principalmente com realidades distintas, com sujeitos distintos e imprevisíveis. Então, por que não reclamávamos? Nunca nos movimentamos para transformar os cursos?

O leitor poderia questionar também: então por que vocês não faltavam? A resposta é bem simples e está ligada a dois fatores principais. A capacitação docente faz parte da carga horária de trabalho, portanto perder essas horas pode resultar em demissão por justa causa e o controle de presença muito criterioso garante que se saiba 15 minutos após o início da capacitação, os nomes e escolas onde trabalham os ausentes, com o exato número de ausências anteriores. O controle de frequência é feito por impressão digital, ao chegar ao centro de capacitação, o professor deve digitar seu código de ingresso na prefeitura e, em seguida, colocar seu dedo indicador no aparelho de leitura digital, confirmando sua presença e, ao sair, deve repetir o procedimento. Caso o professor esqueça de fazê-lo em um dos horários receberá falta injustificada das horas e sofrerá perda salarial.

Existe um esquema progressivo de pressão sobre o profissional que acumula mais que três faltas na capacitação. A secretaria exige explicações dos diretores e coordenadores e estes, por sua vez, questionam os professores faltosos. E são os mesmos coordenadores e diretores que ouvem nossas lamentações e reclamações sobre a capacitação, de certa maneira, eles sabem os motivos das faltas, mas se calam, assim como nós professores nos calamos. Não existe uma relação de confiança entre os profissionais, o discurso até demonstra falas de integração, união, equipe, no entanto a prática cotidiana revela individualidade.

Segundo Fontana:

“Ao mesmo tempo em que vivemos, pelo silenciamento imposto, o sentimento de despersonalização, reprodutor da organização do trabalho em nós, reconhecemos e elaboramos nossas necessidades (não-reprodução) e conseguimos definir o tipo de trabalho de apoio que necessitamos: “aí é que está... Eu esperava alguma coisa assim da coordenação! Na medida em que não encontramos nos modos como a escola funciona, colocamos sob desconfiança os serviços que ela nos oferece (coordenação pedagógica, cursos de capacitação etc.) e respondemos a eles com o nosso “silêncio”. Mas ativo de uma resistência incômoda: “não falamos do lugar que se espera que falemos” – e, então, nossos superiores e os cientistas da educação nos falam. Eles interpretam “nosso silêncio resistência”- resistência ao silêncio

em que a organização do trabalho nos colocou – como alienação e despreparo.” ( Fontana, 2000, p.148)

O silêncio foi uma constante ao longo dos cursos de capacitação da rede, mesmo quando a solicitação era apenas para realização do registro do encontro, o silêncio continuava e a capacitadora acabava escolhendo alguém para tal atividade através de sorteio. Nas nossas conversas nos corredores ou durante os intervalos, chegávamos a dois pontos principais que justificavam nosso desânimo e o nosso silêncio, o primeiro ponto diz respeito aos capacitadores, contratados sob critérios desconhecidos dos professores, eram estranhos à nossa realidade e suas idéias (boas idéias) pareciam estar do outro lado do precipício, local onde nunca chegaríamos.

Outra causa era a diferença entre os discursos das capacitações dos professores, diretores e coordenadores ou mesmo na diferença dos discursos dos cursos de capacitação das diferentes séries. Cada segmento da escola possui uma capacitação diferente sem inter-relação; a professora do primeiro ano aprende a alfabetizar, a do quarto ano a trabalhar com estruturação de textos e, na capacitação dos coordenadores, lêem-se mensagens ou textos para distribuir na hora de estudo. A ausência de um ponto comum provoca um choque entre os diferentes discursos dentro da escola. Não existe um projeto integrado de capacitação no sistema que contemple todos os funcionários da educação e essa discrepância no discurso das capacitações feitas de acordo com a função de cada um, acaba por gerar desconfiança e desarticulação no trabalho dentro da escola.

Na prática, o que vem acontecendo são cursos isolados de capacitação, sem um eixo comum que oriente as capacitadoras e, como resultado dessa desorientação, ocorrem conflitos entre os diferentes elementos dentro da escola. Dependendo da posição que ocupo na escola ou da série com a qual trabalho, recebo um tipo de capacitação. Dessa forma comprova-se o sentido literal de capacitar como tornar o indivíduo capaz para realizar determinada ação. Ao mudar o profissional de posição, mudam-se também as capacidades que se julgam necessárias para exercer a função. O corpo docente mais uma vez fica desapropriado do conjunto de conhecimentos que os diferencia dos demais profissionais.

De acordo com Tardif (2002), os saberes dos professores são plurais e heterogêneos, ao mesmo tempo em que possuem origens variadas, são mobilizados para uma ação específica comum, que é educar. Os professores são sujeitos de conhecimento e

possuem saberes que são inerentes a sua profissão. A prática não é um lugar somente de aplicação de saberes produzidos por outros, é também um espaço de produção, transformação e de mobilização de saberes que lhe são próprios.

Se admitirmos a idéia de capacitar, estamos anulando a possibilidade de produção de conhecimento na prática profissional dos professores e os resumimos a aplicacionistas, técnicos reprodutores. Implicitamente, estamos compreendendo que a prática deve ser direcionada e fundada em pressupostos teóricos pré-definidos.

De acordo com o Texto Norteador do Trabalho de Capacitação de Professores do Município de Jundiaí (1994), a rede assumiu-se construtivista buscando suporte “nas idéias fundamentais formuladas por Piaget, quanto ao como compreender o processo de desenvolvimento da criança”, num esforço de elaborar um projeto que permita trabalhar “com um rumo certo e de forma menos improvisada”. As conseqüências dessa imposição foram visíveis. Cada novo professor ou mesmo os que já trabalhavam precisavam entender essa proposta para poder utilizá-la na sala de aula e tal problema é previsto pelo documento (Secretaria Municipal de Educação, 1994, p.7):

*Procuraremos explicitar aqui, por um lado os pressupostos teóricos, que darão sustentação à proposta pedagógica que queremos implementar; e, por outro, procuraremos detalhar, na medida do possível, quais serão as estratégias propostas com o fim de capacitar o professor para o trabalho pedagógico assentado nestas bases. Acreditamos que este projeto só vingará se for assumido por todos os profissionais envolvidos no processo pedagógico.*

Lembro-me de que, ao ingressar na rede municipal, o primeiro ano de capacitação foi dado por duas assessoras pedagógicas que trabalhavam na rede e estas ficaram seis meses dando um curso introdutório sobre como a rede entende a proposta construtivista, como os profissionais devem trabalhar segundo esta proposta. A visão era de que quem ingressava na rede nada soubesse sobre o assunto, ou ainda talvez acreditassem que trabalhávamos sem planejamento revelado neste trecho do texto norteador (Secretaria Municipal de Educação, 1994, p.7) levanta é este:

*Uma das grandes fragilidades do setor de educação é a falta de planejamento, no sentido de ter projetos claros que direcionem as ações a serem desencadeadas. Muitas vezes existe uma boa intenção, boa vontade, mas o trabalho se perde, por não ter um eixo principal bem fundamentado e estruturado. Foi em função desta observação que resolvemos investir na elaboração de uma proposta de capacitação dos professores da Rede Municipal de Jundiáí.*

Para a Secretaria, a formação tem se atrelado aos conteúdos curriculares, mas não se esgota neste, um bom desempenho pedagógico exige a transposição, ou seja, o programa de formação deve trazer subentendido um campo teórico e trabalhar com a prática como resultando dele. Deve-se formar o professor no que tange às questões relativas ao processo de ensino e aprendizagem, assim como nas áreas específicas do conhecimento.

*...É importante formar o professor no que tange às questões, relativas ao processo de ensino e aprendizagem, assim como nas áreas específicas do conhecimento...Mas, o que nos parece fundamental é que qualquer proposta que se pretenda formativa deve necessariamente atingir questões da prática cotidiana, de como fazer em sala de aula. Em algum momento esses professores devem ter a oportunidade de detalhar as questões relativas a uma determinada prática pedagógica concreta, de maneira que possam aprender a visualizar todos os elementos que estão em jogo (de conteúdo: formal psicológicos, pedagógicos, sociais, etc.) em uma situação pedagógica. Esse é o domínio do professor...O trabalho de análise de situações pedagógicas pode ser feito "in loco" ou seja através da observação de sala de aula, ou através de situação simuladas, que discutam atividades específicas". (Secretaria Municipal de Educação, 1994, p.16)*

Segundo o documento norteador do programa de capacitação, devem ser contempladas características como: propiciar a observação do trabalho e da prática facilitando um diagnóstico; oferecer cada vez mais domínio sobre o conteúdo ministrado; gerar sempre uma reflexão sobre os episódios particulares da prática pedagógica; fomentar

a troca entre pares; permitir que os professores avancem de forma diferenciada e explicitar para o professor seus pressupostos de trabalho.

O programa de capacitação não nasceu da busca dos professores pela capacitação, mas por interesses da Secretaria Municipal de implantar seu modelo pedagógico com eficácia. Quando a rede possuía apenas a pré-escola, era um tipo de capacitação modulado em palestras ou pequenos cursos dos quais participavam apenas alguns professores, porém, em 1996, quando o município assumiu o ensino de primeira a quarta séries (Municipalização), a secretaria precisava que os professores compreendessem sua proposta de trabalho, a proposta construtivista, então, a capacitação passou a ser necessária para apoiar essa mudança e fazê-la acontecer na prática, por isso o caráter tão voltado ao conteúdo da sala de aula assumido pela capacitação.

*...uma prática construtivista vem sendo definida tanto em função da maneira como concebe o processo de aquisição de conhecimentos por parte da criança, como, até mesmo por uma postura mais liberal do professor em sala de aula. É justamente sobre esse desentendimento que pretendemos trabalhar na formação do professores de Jundiaí. Procuraremos esclarecer ao longo do ano essas questões, pois nosso objetivo é que tenhamos uma posição teórica, que dê sustentação à nossa proposta pedagógica, mas que esteja clara para todos os professores.*  
(Secretaria Municipal de Educação, 1994, p.7)

Em 1996, com a municipalização da educação no município de Jundiaí, os professores que trabalhavam nas escolas estaduais com primeira à quarta séries foram incorporados ao município através do acordo de municipalização. Ao passarem a trabalhar para o município esses professores precisaram se adequar às normatizações do município incluindo a adoção da proposta pedagógica da rede.

Esse processo foi problemático. Existem dados que comprovam que, em 2001, cinco anos mais tarde, existe um grande número de crianças analfabetas ou semi-analfabetas na quinta série do ensino fundamental, frutos de um processo de mudança de concepção do trabalho pedagógico que não partiu de uma necessidade dos professores. Em 2000, a Secretaria Municipal de Educação precisou colocar em prática um programa

denominado GEI (Grupo de Estudos Intensivos), que consistia na colocação de uma professora da rede municipal dando aulas para os alunos com maiores dificuldades das quintas séries das escolas estaduais. Nesse grupo, a função básica da professora era promover a alfabetização de alunos que haviam saído da quarta série do ensino fundamental (escola municipal) sem base alfabética. Ao instituir o programa, a rede assumiu publicamente que havia falhado com aquelas crianças e, por isto, estariam corrigindo o “erro”. O GEI continuou a funcionar em 2001, sendo extinto em 2002.

Uma imposição da Secretaria aos recém municipalizados gerou uma situação de total insegurança. Ninguém tinha garantias de manutenção do emprego tendo em vista o grande número de demissões. Generalizou-se um pânico para aprender a proposta, desse modo, a capacitação apresentou adesão de quase 100% dos profissionais.

Enquanto as escolas eram regidas pelo sistema estadual existiam propostas curriculares norteadoras do trabalho, todavia, na prática, cada professor trabalhava regido por suas concepções de ensino e, de modo geral, não mantinham uma mesma metodologia, apenas seguiam o eixo curricular colocado pelo Estado. Ao serem municipalizadas, as escolas passaram a seguir as normas da prefeitura, como já acontecia na pré-escola sendo, portanto, obrigadas a seguir um trabalho de acordo com a proposta construtivista.

A capacitação assume, nesse momento a incumbência de apresentar a proposta construtivista aos profissionais e fazê-los implementá-la na sala de aula, assim como, fazer com que o profissional acreditasse no processo de mudança.

Conversando com os professores que atuaram nesse momento de transição, estes revelaram que existia uma insegurança geral. Entravam na sala de aula e não sabiam o que era permitido, portanto, a capacitação passou a ser um espaço no qual o profissional questionava o seu papel e suas práticas em sala de aula. O embasamento teórico capaz de permitir ao próprio professor esse discernimento acabou relegado a segundo plano e a rede viveu um tempo de discussão sobre o “pode e não pode” de modo superficial.

Durante toda a história do programa de capacitação continuada de professores de Jundiaí ou “capacitação” como a secretaria da Educação prefere chamar, buscou-se preparar os professores para uma atuação prática, subutilizando-se um espaço de construção de saberes docentes. O coletivo pensava e trabalhava o individual. Formou-se um

profissional separado do outro, não participamos de uma construção coletiva que tenha resultado em aprendizagens individuais. Nóvoa (1995, p.26) define dois parâmetros essenciais para um programa de formação:

“Práticas de formação contínua organizadas em torno dos professores individuais podem ser úteis para a aquisição de conhecimentos e de técnicas, mas favorecem o isolamento e reforçam uma imagem dos professores como transmissores de um saber produzido no exterior da profissão. Práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores”.

O que busco num programa de formação, justamente, é a dimensão do coletivo, pois se nós professores entendêssemos que fosse possível e suficiente uma formação individual, bastava um estudo ou reflexão individual, no aconchego da residência ou no isolamento da minha prática com as portas fechadas, para que se resolvessem todos os problemas. Sabemos, porém, que não é assim que funciona. Quando fecho a porta da sala-de-aula, trago para dentro toda a minha história de vida, todas as vozes que falam dentro da minha cabeça e, intrinsecamente, estou mobilizando na minha ação pessoas, conhecimentos, aprendizagens, práticas dos quais desconheço a origem, mas que, certamente, vêm do meu convívio social. Como bem expresso nas palavras de Nóvoa (1995, p.25):

“...Por isso, é importante a criação de redes de (auto)formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico. A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”.

Muitas vezes, entende-se valorizar a prática do professor como socializar a prática, ou seja, o professor expõe uma atividade ou projeto que tenha realizado, os demais ouvem, criticam (no sentido negativo e/ou positivo) e nada mais. A dimensão da formação mútua supõe também exposição da prática, mas prevê, além disso, a instituição de uma nova relação dos professores com o saber pedagógico e científico. Significa assumir que o professor tem seu trabalho marcado por diferentes saberes e admitir que estes também são produtores de saberes no exercício da profissão.

Para Tardif (2002), o professor não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros. É um ator, um sujeito que assume a própria prática e possui conhecimentos provenientes de sua atividade profissional.

Formação não se limita a políticas, criação de cursos, determinações de programas com previsões de textos e conteúdos a serem discutidos pelos professores. Formação (Nóvoa,1995a) é um projeto de ação e transformação, pressupõe entender a escola como ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam distintos. Os formadores são os próprios professores na interação com seus pares, formadores alheios ao cotidiano escolar vão proporcionar uma reação de resistência por parte dos professores, mesmo que estes estejam bem intencionados.

O primeiro passo para o sucesso de um programa de formação é a confiança. Considerar a construção de conhecimento na prática do professor implicará em nós, professores, termos coragem de mostrar a nossa prática e isso se dá apenas pela confiança. Confiança no grupo, em nós mesmos. O segundo passo refere-se ao estabelecimento de uma relação dialética entre teoria e prática, de modo que as duas fiquem de tal forma emaranhadas que não possamos perceber onde começa uma ou outra.

Os programas de capacitação continuada elaborados ao longo da nossa breve história têm sido constantemente substituídos, cada vez que as avaliações demonstram problemas ou com a entrada de um novo governo. Historicamente, tem-se pensado na formação como propulsora da mudança linear e direta do contexto de sala de aula, numa relação técnico-pragmática de causa e efeito. O programa Nacional de formação de professores alfabetizadores parece ter a mesma origem, sendo colocado em nível nacional como a solução para os altos índices de alunos ao final do primeiro ou segundo anos de escolaridade sem base alfabética.

### ***IIIa : PROFA – programa de formação: solução ou paliativo?***

O Programa Nacional de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) foi criado pelo Ministério da Educação para reduzir e minimizar o fracasso escolar, uma vez que ainda existem alunos que tendo passado por quatro anos de escolaridade fundamental ainda não estão alfabetizados. Seu objetivo é formar especialistas em alfabetização para atuar no primeiro ano do ensino fundamental.

O governo federal, diante de pressões externas e também sociais, viu-se obrigado a reverter o quadro de analfabetismo, tanto dos que não freqüentaram a escola na idade correta, como daqueles que mesmo freqüentando a escola mantêm-se nessa condição. Segundo o próprio presidente em exercício em 2001, Fernando Henrique Cardoso:

“...é preciso capacitar os professores para que eles saibam ensinar a ler e a escrever...” (fala do presidente durante o lançamento oficial do PROFA em 25/04/01)

O PROFA constitui-se em uma política pública de capacitação dos docentes, que trabalham com classes de alfabetização, cujo objetivo central é fazer que esses profissionais obtenham êxito nessa tarefa, considerando que todo problema da educação está pontuado apenas na formação do professor, reduzindo uma problemática ampla que envolve muitos outros agentes e fatores, a um elemento, apenas em uma peça da engrenagem. Desse modo também o Estado se desresponsabiliza pelos problemas de qualidade no setor educacional, desconsiderando que muitos deles dizem respeito a condições de trabalho e estrutura de funcionamento regido pelo Governo.

O curso do PROFA se organiza em três módulos de 160 horas cada. Destas 75% são trabalhos feitos no próprio grupo de formação e 25% são trabalhos realizados em casa. Cada módulo possui aproximadamente dez unidades e estas possuem temas diferenciados que envolvem o processo de aquisição de leitura e escrita pela criança, como também sugestões de procedimentos e atitudes para os professores.

Para cada tema, são destinadas três horas de estudo no grupo e uma hora de estudo em casa. A idéia é que o formador traga problemáticas para o grupo. Esbarramos novamente na concepção de reflexão sobre a prática. Se o formador apresenta a problemática, o professor vai continuar sem discutir a sua própria prática para refletir sobre

algo externo, o qual ele não experienciou e que muitas vezes não vem ao encontro de suas necessidades, além do que os próprios professores poderiam ser capazes de levantar tais problemáticas.

Será que pautar a solução de todo um problema educacional, que vem de décadas, num programa de formação de professores alfabetizadores não é reduzir todo o processo educacional a um só agente? Será apenas esta tão valorizada dimensão prática a solução? Deixar a teoria para segundo plano, como se coloca ao defender programas de capacitação é válido no contexto atual? A teoria pode ser separada da prática de maneira clara?

O Brasil tem adotado políticas de formação que assumem muito mais um caráter de certificação do que de conferir uma boa qualificação profissional. De acordo com Brzezinski (1999, p.83):

“O que é evidente nas atuais políticas educacionais de formação de professores é que, apesar de a educação básica do brasileiro ter tomado lugar central no discurso oficial e nos detentores do capital, as ações do governo são de desvalorização do papel social e cultural dos profissionais da educação e de desmantelamento das estruturas das instituições superiores responsáveis pela formação desses professores.”

Formar professores transformou-se num interesse político, em que a prioridade são os dados quantitativos. Freitas (1999) diz que as reformas educativas de 1970 até a atualidade, no Brasil e na América Latina, visam atender aos novos interesses do Estado e do Capital. A formação do professor é vista como elemento impulsionador das reformas, facilitando o processo de acumulação capitalista. Nesse sentido, tem-se por premissa a idéia de que a formação do professor está diretamente ligada à elevação dos níveis de qualidade, desviando o foco de atenção das demais condições que envolvem o exercício da docência.

A partir do desenvolvimento da idéia que vincula a formação do professor à qualidade em educação, o trabalho do docente tornou-se alvo de inúmeras críticas e muitos documentos e programas foram criados para “capacitar os professores”, mas todos têm sua origem vinculada à idéia de índice quantitativo, e as questões qualitativas dos cursos não aparecem.

Na apresentação do documento que visa auxiliar os formadores que participarão como coordenadores de grupo no PROFA, fica clara a atribuição de responsabilidade aos professores pelo insucesso da alfabetização.

*A falta de explicação sobre a razão do fracasso da escola em alfabetizar todos os alunos fez com que a responsabilidade pelo fracasso, direta ou indiretamente, fosse a eles atribuída...O país foi se acostumando com o fato de mais ou menos metade de suas crianças não se alfabetizarem ao término do primeiro ano de escolaridade no Ensino Fundamental. Entre as principais causas disso, destacam-se duas: a formação inadequada dos professores e seus formadores e a falta de referências de qualidade para o planejamento de propostas pedagógicas que atendam às necessidades de aprendizagem dos alunos-situações didáticas e materiais adequados. (Brasil, 2001,p.1)*

Em seguida, o documento apresenta a solução desse problema, definindo a socialização de conhecimento didático sobre alfabetização como principal elemento. Conhecimento didático refere-se a um modo de fazer, um como fazer para se atingirem determinados objetivos, uma transposição técnica da teoria.

*O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores é uma iniciativa do Ministério da Educação, que pretende contribuir para a superação desses dois problemas, favorecendo a socialização do conhecimento **didático** hoje disponível sobre a alfabetização e, ao mesmo tempo, reafirmando a importância da implementação de políticas públicas destinadas a assegurar o desenvolvimento profissional de professores. (Brasil, 2001,p.1)*

O programa foi formulado a partir da idéia de que o professor somente reproduz conhecimentos ao atuar, desconsiderando a possibilidade de criação e transformação dos mesmos. A didática não é a essência docente, na verdade, apenas mais um elemento. Todos os documentos publicados nessa fase pelo MEC são regidos pelas mesmas premissas.

O Referencial Nacional para Formação de Professores, publicado em 1999 pelo MEC, tinha como objetivo apresentar a concepção de formação docente com vistas à

melhoria da qualidade da educação. Em sua carta aos responsáveis pelos cursos de formação, reafirma a necessidade da melhoria da qualidade do trabalho docente para a melhoria da educação no geral:

**“O Ministério da Educação, ciente de que a melhoria da qualidade da educação brasileira depende, em grande parte, da melhoria da qualidade do trabalho dos professores, assumiu entre suas principais metas, a valorização do magistério... O objetivo da formação de professores, de acordo com as concepções contidas nestes Referenciais é a sua profissionalização por meio do desenvolvimento de suas competências de modo a permitir que no cumprimento das suas funções estejam contempladas as dimensões técnicas, sociais e políticas que são igualmente importantes e imprescindíveis ao desenvolvimento do nosso país.”** (Brasil, 1999, grifo meu)

Quando o programa de capacitação de Jundiá passou a trabalhar com o material do MEC, os programas PCNs em Ação (2<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries) e o PROFA (pré-escola e 1<sup>a</sup> série), os professores passaram por um processo otimista, voltaram a acreditar na capacitação, confiando que o novo curso se aproximaria da prática de sala de aula e atuaria diretamente na construção do saber pedagógico, proporcionando a união “teoria e prática”.

Em entrevista para TVE Jundiá em 14/03/01, Rosa Maria Monsato, da equipe de elaboração do PROFA, apresenta como objetivo para o programa:

*... este programa tem por meta aprofundar-se na alfabetização...A idéia do PROFA é de que a responsabilidade pela formação do grupo seja tanto do formador como do professor. Então a metodologia é centrada na resolução de problemas. Cada formador vai trazer problemáticas para o grupo para que juntos eles discutam e cheguem a alguma conclusão. É claro que cabe ao formador estar preparado para orientar estas discussões.*

Em 2001, o meu curso de capacitação incorporou o PROFA, destinado aos professores alfabetizadores de primeiro ano e pré-escola. A princípio, o curso trouxe a esperança de grandes mudanças, mas, no decorrer do mesmo, percebemos que o curso era todo modulado, fixo e sem muitas novidades.

Cada encontro tinha uma pauta previamente estabelecida pelo guia metodológico do formador e, em geral, obedecia à seguinte estrutura, cuja ordem não se alterava de um encontro para outro:

- leitura compartilhada: consistia na leitura de um texto de autor consagrado na literatura;

- leitura do registro do encontro anterior: em todos os encontros uma professora se responsabilizava pelo registro escrito de tudo o que aconteceu para ser lembrado no encontro seguinte;

- leitura de um texto sobre a temática do encontro: todos os textos possuíam uma codificação no canto superior direito, M1 (módulo 1) U1 (unidade 1) T1 (texto 1) = MIU1T1, significa texto 1 da unidade 1 do módulo 1, essa numeração alterava-se à medida que o curso avançava. Geralmente, esses textos versavam sobre o processo de aquisição da leitura e escrita, começando pelas fases da escrita descritas por Emília Ferreiro;

- trabalho em grupo para discussão do texto;

- trecho do vídeo com gravações de atividades em sala de aula de professores do chamado “grupo referência”. Essas filmagens aconteceram em escolas selecionadas de antemão e com algumas professoras que faziam um preparo com a Telma Weiz, uma das colaboradoras do PROFA, apresentando atividades feitas com os alunos para a aquisição da base alfabética e aprendizagem da leitura, focando principalmente as intervenções que estas faziam com alguns alunos. O grupo de professoras é do estado de São Paulo e tiveram suas aulas filmadas durante o ano de 2000, em alguns momentos, a intervenção e o vídeo dirigem-se a alguns alunos e outros à classe toda.

- discussão do vídeo apresentado.

- material destinado ao professor cursista era composto de um fichário contendo divisórias denominadas de: apresentação, agenda, registros, contribuições à prática pedagógica, coletânea de texto, li e gostei. Cada texto entregue nos encontros era acompanhado da orientação sobre qual deveria ser a divisória onde este se encaixava para ser arquivado.

Na parte de registros, eram colocadas as folhas onde se copiava a pauta do encontro e as observações consideradas importantes de serem registradas pelo professor, de uso pessoal. Em contribuições à prática pedagógica, eram arquivados os textos correspondentes a cada unidade, abordando os temas trabalhados. A divisória coletânea de texto destinava-se aos textos lidos no momento de leitura compartilhada. As partes denominadas apresentação, agenda, li e gostei permaneceram sem nenhum arquivo depois de mais de um ano de curso.

Os módulos possuíam o seguinte formato: módulo 1- conteúdo relacionado às questões de fundamentação teórica para a compreensão do processo de aprendizagem da leitura e da escrita; módulo 2 – nesse módulo, apresentava vídeos e promovia a discussão nos grupos de propostas didáticas de atividades de leitura e escrita em sala de aula; módulo 3 – continuava com as propostas didáticas, porém, voltadas para questões ligadas à ortografia, pontuação e gramática.

Os coordenadores dos grupos receberam um documento chamado “Guia do Formador” que traz descritas todas as unidades do curso e tudo que o formador deveria trabalhar com os professores a cada encontro, inclusive o texto para leitura compartilhada por prazer que são a título de enriquecimento cultural do docente.

Algumas questões fervilham quando a estrutura do PROFA é analisada: O professor consegue dialogar com problemas externos? Qual a origem da problemática levantada pelo PROFA? Está coerente com as especificidades de cada grupo docente e sua região, uma vez que se trata de um programa de abrangência nacional? Qual a postura do coordenador de grupo? Como nós, professores, estamos inseridos nesse processo? Até que ponto vamos modificar nossos saberes docentes a partir da capacitação? As respostas a essas questões vai nos ajudar a entender essa situação, fazendo-nos perceber como a capacitação continuada, da forma como está empregada pode alterar a docência, refletindo em melhoria da educação.

Logo no início do curso, percebemos que nossas vozes continuariam escondidas atrás de textos, trabalhos em grupos e vídeos. Uma das minhas colegas de grupo de capacitação me escreveu a respeito do PROFA:

*No início achei o PROFA uma proposta inovadora e muito interessante, mas agora estou achando um pouco repetitivo. Acredito que mais para frente o curso nos oferecerá subsídios, principalmente no que diz respeito à reflexão sobre nossa prática. No entanto, acho o PROFA, um curso muito “fechado” e é seguido muito à risca, como uma receita.(Professora Cansada<sup>13</sup>, abril de 2001)*

No encontro em que trabalhamos com a parte MIU5T5 do material, foi proposto que o grupo programasse uma atividade de escrita de uma canção conhecida pela classe em que lecionava. O roteiro da atividade foi entregue pelo formador e nele constavam os itens: duração aproximada, objetivo, problemas colocados para os alunos, procedimentos didáticos, procedimentos dos alunos, adequação da atividade considerando o conhecimento dos alunos, agrupamentos, intervenção do professor. Desses tópicos, apenas não estavam pré-estabelecidas a duração aproximada e a adequação da atividade considerando os conhecimentos do aluno.

A coordenadora do grupo solicitou a leitura do roteiro, em seguida cada professor organizou a maneira como agruparia seus alunos. Todos levaram o roteiro, aplicaram a atividade com suas classes e depois entregaram à coordenadora as atividades das crianças e o roteiro para que esta mandasse um retorno por escrito.

Possuímos uma infinidade de atividades e registros de atividades feitas com nossos alunos que poderiam ser trazidas para a discussão. Mas, mais uma vez, nossa prática não teve voz e padronizaram-se as práticas na mesma medida em que se padroniza o roteiro de como preparar a atividade e como se coletar análises da mesma. No encontro destinado ao trabalho com esse roteiro de atividade, de acordo com meus registros de caderno de campo, nós conversamos bastante nos grupos sobre assuntos diversos e não fizemos o roteiro. Ao chegar à sala de aula, eu dediquei 15 minutos do meu tempo de aula para que os alunos executassem tal atividade, sem muita preocupação. Escolhi uma cantiga muito fácil e simples, com a qual eles estavam habituados. Fiz tudo com olhos de quem estava sendo obrigada a fazer, tanto eu como minhas colegas. Sentimo-nos indignadas pelo fato de

---

<sup>13</sup> Para deixar a fala das professoras mais personalizada optei por solicitar que cada uma desse para si um adjetivo que a caracterizaria quando fosse citada ao longo do trabalho, assim como explicado no capítulo II.

fazermos cotidianamente atividades que envolviam a aquisição da base alfabética, sabíamos contar ocasiões em que realizamos atividades marcantes oralmente. E a nossa experiência profissional? Senti-me uma aplicadora de experiências alheias, ignorando o contexto do trabalho na minha classe. Poderíamos estar trabalhando contos, poesias, história em quadrinhos, mas exigiu-se uma cantiga.

E me incomodou ainda mais o fato de o retorno ter sido dado individualmente e por escrito. O grupo não discutiu o que foi aplicar aquela atividade, os aspectos positivos e negativos, tornou-se um trabalho vazio. Mas o Guia de Orientações Metodológicas ressalta:

“A reflexão sobre a prática é a marca registrada de um modelo de formação profissional que se pretende problematizadora. A velha máxima ação-reflexão-ação é o que há de mais representativo de uma metodologia centrada na reflexão sobre a prática e na aquisição de conhecimento que contribuam para imprimir cada vez mais qualidade à atuação do professor”.(Brasil, 2001, p.28)

Houve uma contradição entre o discurso sobre o programa e sua implantação. O discurso reforçava a importância da reflexão sobre a prática enquanto que o material utilizado no decorrer do programa padronizava e determinava práticas para serem analisadas. Muitos professores não entregaram esse material ao formador, e o problema com a entrega parece ter sido preocupante, pois no Horário de Estudo das semanas que se seguiram fazia parte da pauta lembretes sobre a entrega dos trabalhos exigidos no PROFA seguidos de algum tipo de pressão “você terá que se justificar diante do Secretário se não entregar seus trabalhos”. Novamente os professores usavam o silêncio como mecanismo de resistência.

Nos registros dos dois primeiros encontros da capacitação de 2001, anotei algumas discussões interessantes. Parece-me que, no início as professoras até estavam dispostas a questionar, mas com o andamento do curso, essa disposição foi desaparecendo, como se elas se conformassem com o que lhes era dado. No primeiro encontro, a coordenadora de grupo não compareceu porque estava em São Paulo fazendo um curso de uma semana do MEC, para se preparar para atuar com o PROFA. Sendo assim, uma das assessoras pedagógicas da rede veio substituí-la. Para esse primeiro encontro, ela optou por trazer um texto da Revista Pátio (ano 3 nº 12, fevereiro/abril de 2000) de Maria Carolina Carneiro, que apresentava uma discussão sobre a busca por alternativas metodológicas para manter os

alunos interessados, o papel da escola de estimular as crianças a aprender, a estudar, pensar, comunicar, viver; o papel do professor e a importância de buscar resolver seus problemas. Nesse momento, a “Professora Crítica” faz a seguinte observação:

*...nós professores temos que fazer o planejamento antes de começar as aulas e por isso não temos tempo de conhecer nossa classe direito, fica difícil saber o que fazer.” (19/03/2001)*

A discussão foi seguindo nessa direção e a assessora cumpria seu papel de defesa do sistema, colocando que cabe aos professores fazer seu tempo, lutar por esse tempo dentro da escola e que a profissão docente tem dessas coisas:

*... que professor que não leva trabalho para casa, temos que nos organizar diante das condições de tempo que possuímos, não podemos nos acomodar e reclamar....(Assessora, 19/03/2001)*

Ser professor, então, no entendimento da assessora, significa abdicação e sacerdócio? Pois afirmar que faz parte da profissão docente levar trabalho para casa é entendê-la no mínimo como entrega total e, além do mais, a questão da professora não se referia à quantidade de trabalho, mas sim à ordenação imposta ao trabalho pela organização do sistema.

A indignação da colega se referia ao trabalho burocrático, pois na rede temos que preencher muitos papéis, há uma série de fichas e documentos que permanecem sempre arquivados e isso toma muito nosso tempo e como colocou apropriadamente minha colega no momento da discussão:

*Sinto falta de tempo para refletir sobre a situação do meu aluno e às vezes a gente leva trabalho burocrático e as emergências da sala de aula ficaram sem tempo para serem resolvidas.(Professora Crítica, 19/03/2001)*

Mas a assessora discorda:

*Precisamos tentar nos organizar diante das condições de tempo, não podemos nos encostar e reclamar. É importante saber como posso fazer isso e sentir quando não fez um bom trabalho. (Assessora Pedagógica, 19/03/02)*

Num certo momento, a assessora pediu para continuarmos o trabalho, afinal precisávamos aproveitar o tempo que nos restava para terminar o trabalho com o texto. O grupo de professores ficou emudecido diante da determinação para continuarmos a trabalhar com o texto. Cabe lembrar também que o grupo não se manifestou no momento da discussão. A Professora Crítica expressou sua indignação sem o apoio das companheiras, embora mais tarde todas tenham dito que concordavam com a colega. Então, por que elas se calaram? Medo, insegurança, dúvida. Na maioria das vezes em que fiquei calada, foi por pensar que nada nunca muda mesmo. Talvez tenha sido isso que motivou as outras colegas a ficarem quietas. Nós professores nos escondemos atrás do nosso silêncio por medo ou acomodação e deixamos muitas vezes de nos fazer ouvir.

No segundo encontro, a coordenadora do grupo estava presente. Iniciou o encontro justificando a mudança de última hora, da capacitação.

*... estávamos com tudo preparado para começar com a auto-formação, íamos começar com o módulo 11 dos PCNs em ação, mas ouve uma alteração e vamos trabalhar com o PROFA..*  
(coordenadora de Grupo, 26/03/2001)

A coordenadora do nosso grupo era uma professora que acabara de sair da sala de aula para exercer a função de formadora. Seu percurso profissional incluía a capacitação oferecida pelas antigas Oficinas Pedagógicas e pela capacitação da rede municipal, portanto, detentora de uma linguagem próxima da realidade dos professores.

No início do encontro, uma professora levantou uma discussão sobre o porquê da capacitação. Algumas professoras postularam que nunca tiveram momentos de capacitação na rede estadual. A coordenadora de grupo e outras colegas discordaram dizendo que a Oficina Pedagógica sempre ofereceu cursos, o problema era que, por ser opcional e sem remuneração, as professoras não freqüentavam. Durante essa discussão, mantive a posição de observadora.

Outra questão que surgiu foi relativa ao conteúdo do PROFA. A coordenadora sabia que não podia se opor ao sistema e, ao falar do conteúdo do PROFA, explica:

*... o PROFA não vai trazer nada de novo, tudo o que vai ser abordado já conhecemos, mas trata se de encarar o velho com um novo olhar. Não*

*podemos falar que tudo é repetitivo mas sempre temos um olhar diferente...(Coordenadora de Grupo, 26/03/2001)*

Essa colocação inicial da coordenadora se confirmou ao longo do curso. O curso teve início em 05/03/2001 e, em abril<sup>14</sup>, pedi que algumas colegas escrevessem o que achavam do curso até o momento e as respostas demonstraram que as professoras ainda não estavam achando o curso interessante, mesmo assim, mantinham a expectativa de que seria diferente.

*No momento nenhuma novidade, os assuntos trabalhados, já trabalhei anteriormente. Minha expectativa que posteriormente sejam abordados respostas para minhas dúvidas.(Professora Realista)*

*No início achei o PROFA uma proposta inovadora e muito interessante, mas agora estou achando um pouco repetitivo. Acredito que mais para frente o curso nos oferecerá subsídios principalmente no que diz respeito à reflexão sobre nossa prática. No entanto, acho o PROFA, um curso muito “fechado” e é seguido muito a risca, como uma receita.(Professora Cansada)*

*Gostando porque no ano passado eu fazia de terceiro e quarto ano então tudo isso é novidade, mas eu acho que quando ela começar a prática vai ficar melhor ainda. A teoria, hum!!!, a prática vai ser mais interessante. (Professora Feliz)*

Enunciam-se nessas três colocações (somente essas três escreveram nesse momento) a questão da reflexão sobre a prática, espaço reivindicado na discussão do primeiro encontro, e a demonstração de uma certa esperança de que isso ainda pudesse acontecer. A Professora Feliz usa uma expressão interessante “quando ela começar, a prática vai ficar melhor”. A expectativa de transformações imediatas sempre permanece na cabeça dos professores, pois é isso que nos cobram, se você recebe capacitação tem que mudar a prática. E os professores passam o ano esperando pelo grande momento da transformação, que não acontece. A Professora Feliz também cita a diferença no programa de capacitação

---

<sup>14</sup> A cada dois ou três meses pedia que três professoras escrevessem sobre o curso.

entre as séries quando expressou que no ano anterior fazia de terceiro ano e quarto por isso nesse ano estava achando tudo novidade.

Ao final do primeiro semestre de capacitação quando refiz o pedido, para três professoras, que escrevessem avaliando a capacitação, obtive as seguintes respostas:

*Eu acho que, para os professores que não sabem como fazer para alfabetizar os seus alunos, como os da quinta série, por exemplo, que não entendem a “proposta”, ele seria mais válido. Mas para mim, realmente eu não aprendi nada de novo. (Professora Segura )*

*Acho que o que está sendo passado nos encontros, não é novidade e não está vindo ao encontro das reais necessidades que tenho. (Professora Desestimulada)*

*Confesso que na dos outros anos eu tinha maior motivação em participar. Porém, tenho consciência de que o teórico é importante para nossa formação e segurança profissional. Sinto a programação muito fechada, a capacitadora fica presa a esta programação, muitas vezes não deixando fluir discussões interessantes. Não há nada de tão novo, acredito que apenas estamos direcionando um novo olhar para o já conhecido. (Professora Desmotivada)*

A resposta da Professora Segura revelou um dado importante sobre a prática dos professores. Nosso problema não se limita ao saber ou não alfabetizar. Sabemos alfabetizar. Precisamos de algo mais, mas não identificamos o que é. Essas colocações não demonstraram mais a esperança de ter um curso que discutisse a prática das professoras. Ao final do primeiro semestre, o grupo se acomodou à capacitação e foram poucos os momentos de discussão, como os que aconteceram nos primeiros encontros, o anseio da discussão e reflexão sobre a prática foi sucumbida pelo silêncio e desmotivação.

O professor precisa se entender como agente propulsor da superação e a teoria vai emergir dessa análise, aí é que se encontra a verdadeira relação teoria e prática. No PROFA, a prática das professoras que aparecem nos vídeos foi cuidadosamente pensada pelos organizadores do programa, não se constituíam no reflexo do cotidiano da sala de aula. Acredito que, no grupo, quando discutiam juntamente com Telma Weiz a

programação da atividade, os resultados, o que fizeram, cada professora se formou e ganhou muito com esses encontros. Não existe uma fórmula infalível que possibilite uma prática correta, pois prática deve ser inventada pelos práticos, no caso, os professores, e cabe a estes entender o papel da teoria na invenção da prática.

O equívoco do programa foi pretender formar o professor alfabetizador a partir da reflexão sobre a prática idealizada por outros, formar o professor mantendo-o ainda na passividade com relação a sua atividade docente. Faz-se necessário que os professores busquem exercitar a reflexão sobre sua prática. Enxergar os problemas em algo distante é fácil, o que realmente se constitui desafiador é criticar, esmiuçar a nossa própria prática. Na ação educativa, a inovação é uma correção de trajetória.

Desconsidera-se, desse modo, a história do professor, a contribuição negativa ou positiva de toda sua vida no exercício da docência e sua vida em sociedade. O professor não começa a se construir professor quando ingressa no curso de magistério ou pedagogia, essa formação tem início muito antes e está diretamente ligada à sua história pessoal. Muitas vezes não somos capazes de localizar quando esta formação teve início. Porém é certo que os modelos de professores que tivemos na infância, os bancos das escolas pelas quais passamos, de alguma maneira colaboraram para nossa formação.

No intuito de entender como o PROFA estava sendo entendido por professoras que participavam da capacitação com o PROFA e não faziam parte do grupo em que estava, elaborei um questionário e solicitei que as professoras da escola em que trabalho, respondessem, indagando sobre a relação da capacitação com o trabalho na sala de aula. Oito colegas, das dezesseis que trabalham na escola, se propuseram a responder. Todas elas tinham mais de dez anos de profissão e a maioria (cinco delas) formada em nível superior.

Ao escreverem sobre a função da capacitação:

*A capacitação docente deve estar voltada a ajudar o professor a melhorar e a se atualizar para que suas aulas tenham situações atuais mediante a novos conhecimentos adquiridos. (Professora Lutadora)*

*Apoio nas intervenções, troca de experiências e atualização das performances. (Professora em Performance)*

*Um respaldo às nossas dúvidas e anseios.  
(Professora com Fé)*

*Atualização da performance do professor.  
(Professora Duvidosa)*

*Um momento onde os professores possam estar se atualizando e revendo pontos que possam melhorar sua performance em sala de aula.  
(Professora Resistente)*

*Seria de capacitar o professor. (Professora Alheia)*

*A capacitação permite que o professor se atualize e melhore a sua performance em sala de aula.  
(Professora Professora)*

*Atualização e aprofundamento da prática pedagógica. (Professora Desgastada)*

Todas consideraram que a função da capacitação era auxiliar nas intervenções com os alunos, realizando troca de experiências, respondendo às dúvidas e anseios e atualizando a performance do professor<sup>15</sup>. O discurso oficial está impregnado na resposta das professoras tanto estas utilizaram o termo ‘atualização de performance’ do uso cotidiano com alunos para conotar sua insatisfação, pois na escola os alunos em atualização de performance são os que necessitam de muita intervenção para avançar e portanto considerados problemas.

Assim como eu pensava quando ingressei na rede, as professoras acreditam que a capacitação será a responsável pela mudança no trabalho dentro da sala de aula, refletindo a ideologia de que capacitação ensina a fazer e cabe ao docente aplicar o que aprende, individualizando o professor e seu trabalho, fazendo-o assumir a responsabilidade pelos problemas que enfrenta. Será está a premissa que sustenta nosso olhar sobre a capacitação? Muitas vezes, ao longo da carreira, pegamo-nos tentando encontrar em nós mesmos “as culpas” por tudo que acontece com os alunos.

No que se refere às mudanças ocorridas na sala de aula depois da capacitação, apareceram respostas como:

---

<sup>15</sup> O termo Atualização de Performance é muito utilizado na rede para nomear o reforço que é dado individualmente ao aluno quando este tem defasagem de aprendizagem e as professoras colocaram o termo nesse sentido na resposta dada.

*A troca de experiências existentes na capacitação às vezes relembra atividades já esquecidas que podem dar bons resultados, mas não tem acrescentado muito ao que já sabemos. Este ano aproveitei algumas dicas pois estava afastada do ensino fundamental há dez anos. (Professora Lutadora)*

*Avaliação de desempenho em minha prática, diagnosticar melhor os avanços e estratégias diversificadas mediante necessidades. (Professora em Performance)*

*Faço mudanças usando o que julgo necessário para melhorar minha prática. (Professora com Fé)*

*As aulas se tornam mais estimulantes e diversificadas quando o professor possui mais informação. (Professora Duvidosa)*

*Toda minha prática em sala está diretamente relacionada as capacitações e momentos de estudos que aconteceram desde o primeiro ano que entrei no magistério, as capacitações nos primeiros anos de meu trabalho foram fundamentais para minha prática atual. (Professora Resistente)*

*Mudança nenhuma, só ouço mais os alunos. (Professora Alheia)*

*Por estar a muito tempo no magistério iniciei meus trabalhos na prática tradicional de ensino, e, com as novas descobertas sobre o desenvolvimento cognitivo das crianças pude me atualizar e compreender melhor esse processo e adotar novas estratégias onde o aluno se torna mais autônomo e constrói suas bases do conhecimento. (Professora Professora)*

*Passei a ver os alunos sob um novo prisma e a detectar as diferentes fases de aprendizagem (pré-silábico, silábico com valor sonoro e sem, silábico alfabético), fases que há 10 anos atrás não conhecia; a maneira de intervir para que o aluno avance na fase em que se encontra também ganhou um novo olhar e para melhor. Posso garantir que nessas mudanças quem sai ganhando não sou só eu, como também o aluno. (Professora Desgastada)*

As referências feitas às mudanças estão centradas na questão da instrumentalização da prática, “não fazia isso, agora faço, não sabia isto agora sei”, assim por diante. A

sugestão de atividades também aparece como uma mudança. A lógica de individualização e a idéia de que capacitação afeta diretamente o contexto de sala de aula estão impregnadas nas professoras. Uma das principais coisas que me incomodaram ao escrever esse texto foi tentar olhar como a capacitação interferia no meu trabalho. A princípio, titubeie e me senti impulsionada a dizer que a capacitação não interferia na minha prática, pensando que na prática agia segundo pressupostos alheios a ela. Mas, questionando a fundo essa constatação, percebo como a capacitação foi eficiente. Conseguiram deixar tão entranhada a idéia de que sou a única responsável pela qualidade do meu trabalho, que tive dificuldade em enxergar a intensidade com que a capacitação interfere, não só na minha prática, como no meu modo de ver e analisar a prática.

Pedi também que as professoras sugerissem modificações para os cursos de capacitação. Esta questão também foi trabalhada na minha monografia. As colegas, assim como havia observado no trabalho monográfico, entendem que a capacitação precisa desenvolver um trabalho com o grupo, discutir resultados, ser mais estimulante, não repetir os mesmos assuntos, estudar problemas do cotidiano, estudar teoria sobre o desenvolvimento cognitivo e dar respaldo para trabalhar com as defasagens dos alunos.

*Modificaria com assuntos mais diversificados, pois ultimamente está sendo muito repetitiva o que desestimula o professor. (Professora Lutadora)*

*Desenvolveria trabalhos junto com o grupo sempre baseado nas atividades dadas e discutindo os resultados tanto o positivo como o negativo. (Professora em Performance)*

*A nossa capacitadora conhece nossos anseios e angústias, pois, fala a mesma linguagem, porém nos falta "algo". (Professora com Fé)*

*Acho que tem que ser mais estimulantes e agilizadas as aulas de capacitação, pois repete-se muita coisa e perde-se muito tempo. (Professora Duvidosa)*

*Acredito que mudaria no sentido de não repetir sempre os mesmos assuntos no que se refere a aquisição da escrita e estudaria assuntos relacionados a problemas do cotidiano. Penso que o maior nó na educação hoje não está relacionado somente a aprendizagem, as atitudes e posturas dos alunos precisam ser estudadas com*

*maior profundidade para que desta forma o relacionamento entre eles se torne mais amistoso.*

*(Professora Resistente)*

*Eu trabalharia só as dificuldades do professor, porque o que é dado as vezes não interessa nada para o professor, pois ele está cansado de saber.*

*(Professora Alheia)*

*Eu gostaria que a capacitação enfocasse mais a teoria sobre o desenvolvimento cognitivo das crianças. (Professora Professora)*

*Eu modificaria essa “mania” que os capacitadores “pegaram” de responder a pergunta do professor com outra pergunta, porque hoje acredito que tantos os professores quanto os capacitadores estão procurando soluções para os problemas detectados ou não, frente à educação e o mais importante, gostaria que a capacitação conseguisse dar respaldo para o professor, frente aos alunos com defasagem de aprendizagem, assim como os alunos inclusos, que são jogados em nossa sala e o professor tem que dar conta sozinho e acredito que isso ocorra devido ao fato da falta de especialista no assunto.*

*(Professor Desgastada)*

O problema da repetição dos assuntos persiste e os professores de uma maneira geral queixam-se desse problema nos cursos. A repetição dos assuntos transforma o curso em algo desinteressante e cansativo, todos os anos, nos momentos de avaliação dos cursos de capacitação ele aparece e persiste sem solução.

Nossa maior angústia é o aluno, tudo o que pensamos e fazemos busca melhorar lá na sala de aula com o aluno. Tamanha é nossa preocupação com o aluno que, muitas vezes, perdemos a noção do que pode realmente nos ajudar. É a tal espera da fórmula mágica que nunca vem. Quantas vezes quis perguntar à capacitadora, ao material, ao curso, a alguém o que fazer. Nós precisamos entender que somos capazes de produzir conhecimentos e de transformar nossa prática, basta olharmos para ela com os olhos de investigação e não de punição.

Ao chegarmos à unidade 5 do módulo 1 do PROFA, fomos convidadas a fazer uma avaliação da unidade, que foi chamada de “Contribuições à prática pedagógica”. A coordenadora de grupo pediu que escrevêssemos sobre como o conteúdo da unidade 5

havia contribuído para nossa prática pedagógica e todas as repostas obtidas se referiam à melhoria em termos de procedimentos como:

*É importante proporcionar atividades todos os dias em que o aluno faça uso da escrita, sendo que, o professor também deve fazer o papel de escriba. Consideramos importante a socialização de estratégias de leitura e escrita feitas pelo aluno. (grupo 1)*

*Aprendemos a analisar melhor a escrita dos alunos pré-silábicos, levando em conta o que eles já sabem sobre a escrita e leitura. (grupo 2)*

*De como planejar bem o trabalho com a escrita e leitura dos alunos, principalmente os que, ainda não fazem o uso correto da escrita. Aprendemos a fazer intervenção na hora correta. (grupo 3)*

*A leitura de diferentes tipos de textos feitas pelo professor é muito importante, pois os alunos necessitam de modelo. É a relação entre o que é falado e escrito que ajuda a refletir sobre a língua. A interação entre os alunos por exemplo: um pré-silábico e um silábico com valor sonoro possibilita reflexões sobre a língua escrita e a leitura da mesma. (grupo 4)*

*Uma contribuição para a prática foi a questão dos agrupamentos pois propicia a circulação de informações, integração entre as crianças, crescimento ao observar diferentes maneiras de pensar e de agir com relação a escrita. A importância do professor buscar informações e subsídios para detectar as necessidades da criança e como intervir em diferentes situações de aprendizagem. (grupo 5)*

*Agrupar alunos de níveis diferentes. Conhecer com mais clareza as fases da escrita, o que o aluno pensa sobre isso. Propor atividades de desestabilização. Trabalhar criando condições de atender os alunos individualmente. (grupo 6)*

*A maior contribuição foi proporcionar um momento de reflexão sobre o que fazíamos em nossa prática cotidiana e com esta reflexão fomos capazes de repensar e constatar que estamos conseguindo acertar, pois muitas das sugestões versavam sobre coisas que já fazíamos. Estes momentos de reflexão propostos com esta unidade foram decisivos e disparadores para a*

*continuidade do nosso trabalho em sala. (grupo 7, eu estava inserida neste grupo)*

Essas colocações referem-se a problemas específicos e reportam-se diretamente à sala de aula, denunciando a falta de reflexão, a não-construção coletiva do conhecimento dos professores anunciando uma diretividade, como se o conhecimento fosse apresentado e ensinado aos professores de modo passivo, sendo automaticamente transferido para a prática.

Propositadamente, lancei para o meu grupo a questão da reflexão sobre a prática, no momento de formularmos a resposta. Por um momento, pensei que as colegas fossem refutar o termo reflexão. Pelo contrário! Elas acataram e complementaram dizendo que, refletindo sobre as sugestões da unidade 5, constataram que já faziam tudo aquilo, então se tranqüilizaram, pois estavam fazendo “certo”. A expressão do grupo 7 “...pois muitas sugestões versavam sobre coisas que já fazíamos...” comprova este olhar linear sobre a relação teoria e prática. No entender dos professores se a sugestão foi colocada no material precisa ser seguida e elas revelam uma satisfação por estarem fazendo isso. Esse é um resquício da fase que o sistema determinava o que podia ou não ser feito na sala de aula.

Procurei não interferir mais na redação da resposta, mas fiquei com o termo “fazer certo” me incomodando. De certo modo, para elas, refletir sobre a prática era buscar o certo e o errado, pautadas numa referência de “certo” dada pelo programa. Não se faz reflexão, faz-se verificação da prática, que são atitudes diferentes e levam a processos diferenciados. A idéia de formação como modelo a ser verificado foi impregnada e incorporada pelos professores.

Ao final do primeiro ano de curso, foi aplicada uma pesquisa inicial com os professores cursistas<sup>16</sup>. As questões tinham como objetivo estabelecer um paralelo entre como os professores trabalhavam antes de freqüentar o PROFA e depois. A idéia era que, ao final do curso, o professor respondesse novamente ao mesmo questionário, conseguindo assim estabelecer uma comparação entre as duas respostas em termos quantitativos. Ao responder pela segunda vez o questionário seria possível, ao professor, constatar se aumentou a freqüência que trabalhava com determinada atividade. Para tanto, foi solicitado

---

<sup>16</sup> Este é o nome dado pelo PROFA para o questionário que recebemos.

que cada professor arquivasse uma cópia do questionário respondido. Os professores, ao final do curso, avaliariam a relação entre o que foi abordado e o seu trabalho na sala de aula.

Antes de começarmos a preencher, encontramos um quadro com algumas orientações. E entre elas, uma que comprovava o objetivo do questionário:

*“Não se esqueça de que a finalidade principal deste questionário é colher informações sobre o seu trabalho pedagógico antes de participar do PROFA!”*

Respondi esse questionário e algumas questões em especial me chamaram a atenção. A questão de número cinco, por exemplo, trazia o enunciado de várias atividades comumente realizadas na sala de aula. Logo à frente de cada enunciado, havia um espaço para que preenchêssemos com certos códigos que indicavam a frequência com que realizávamos tais atividades com nossos alunos: deveríamos indicar TD para as atividades que aplicávamos diariamente, Q para as que fazíamos uma vez por quinzena e assim por diante. A orientação era que nada poderia ser deixado sem resposta. O objetivo central era apenas saber com que frequência tais atividades eram dadas em sala de aula, um enfoque da técnica em sala de aula. O fato de ter proposto determinada atividade em sala para meus alunos não garantia por si só a qualidade da aprendizagem e muito menos garantia que os objetivos pedagógicos tivessem sido alcançados.

No total havia 17 questões, todas se referindo, de alguma maneira, ao tipo de material, atividade e agrupamento realizado pelo professor em sala de aula. O questionário parecia comparativo e não pretendia levantar como o PROFA poderia ter contribuído para a reelaboração do saber docente ou reflexão sobre a prática ou mesmo as aprendizagens do professor durante o curso. O objetivo era comparar o que era feito antes e o que passa a ser feito depois em termos de técnicas e aplicações didáticas.

No final do curso, poderia saber se aumentei ou diminuí a quantidade de vezes que realizei determinada atividade com meus alunos. Discutimos inúmeras vezes, ao longo do PROFA, que o importante era o processo de desenvolvimento, não o resultado final, mas avaliou-se o curso a partir de dados quantitativos que desconsideraram o processo.

Como o MEC não mandou o material do terceiro módulo para Jundiaí, até o final de 2002, conseqüentemente, a capacitação teve que sofrer modificações novamente, e não tivemos a oportunidade de responder novamente ao questionário. A importância do curso fica claramente expressa nessa despreocupação em fazê-lo seguir até o último módulo. A questão da resignificação do saber docente ficou a critério individual, como sempre. O PROFA não conseguiu, de maneira geral, instaurar um ambiente de construção coletiva e resignificação do trabalho docente, pelo menos no meu grupo.

Nosso grupo realizou uma avaliação da capacitação em 2002, levantamos aspectos positivos e negativos do PROFA e, em seguida, colocamos nossas sugestões para a formulação da capacitação 2003. A maioria das respostas levantou como aspectos positivos os assuntos abordados e o estudo sobre alfabetização, os textos, o material, os vídeos e a continuidade. Como aspectos negativos foram observados a falta de espaço para contemplar outras áreas do conhecimento, o fato de o curso ser muito cortado, com interrupções e demora para ver conteúdos (alguns conteúdos vistos no final do ano serviriam para o início do ano letivo), a rapidez da leitura e discussão dos textos devido ao pouco tempo.

Ao mesmo tempo em que os professores levantam como aspectos positivos os textos, o material; ao exporem os aspectos negativos, fazem questão de observar que alguns conteúdos deveriam ser trabalhados no início do ano por se referirem ao início do ano letivo. Tal fato ocorreu com a parte em que o PROFA trazia sugestões e teorias que falavam sobre a importância de se trabalhar com o nome próprio no início da alfabetização. Quando chegamos nessa unidade, estávamos quase no final do ano e a maioria dos alunos já estava alfabetizada e o trabalho com o nome próprio não fazia muito sentido, no entender do grupo. Essa observação revela como nós, professores, estamos buscando um apoio direto para a prática, aplicando desordenadamente o que vivenciamos nas capacitações. Buscamos transferir, de certo modo, o que vemos nas capacitações para a sala de aula. Não questionamos, na avaliação, nossa ausência, nossa fala que ficou calada durante o Programa todo. Não discutimos as vezes que reclamamos que nossa prática não servia para discussão no grupo. Levantamos como ponto negativo a demora para ver exemplos de atividades que poderiam ter sido utilizados no início do ano e já estávamos no final do ano, como se o que tivéssemos aprendido na capacitação daquele ano fosse para ser usado no mesmo ano e o próximo curso de capacitação, deveria dar conta do que seria feito no ano seguinte.

A coordenadora do grupo também possui essa visão individualizada do fazer docente. Em entrevista disse que:

*A resignificação depende de cada um, é cada professor querer modificar ou pensar por onde, mas acredito que o PROFA é um ótimo começo.*

De acordo com Sacristán (1995), a formação contínua de professores deve pôr em causa as bases da profissionalidade docente, não se limitando a uma reciclagem em nível dos conteúdos ou das destrezas. A mudança da profissionalidade não é apenas do foro individual, remetendo para decisões coletivas. A mudança pedagógica e o aperfeiçoamento dos professores devem ser entendidos no quadro do desenvolvimento pessoal.

Questiono a validade do PROFA enquanto detonador da resignificação do trabalho docente, à medida que realizou uma reflexão sobre a técnica, transformando o curso numa seqüência de passos a serem seguidos dentro da sala de aula. O professor ficou com a sensação de direcionamento, as atividades são julgadas como boas ou não para serem aplicadas. Parece muito mais um fornecedor de modelos disfarçado pelo discurso de reflexão. A reconstrução do saber docente não é o foco do trabalho no curso, a voz dos professores não é ouvida e sua prática dentro da sala de aula é desconsiderada enquanto experiência válida ao longo do curso. O ato de reflexão sobre a ação é intransferível, ou o próprio docente faz, ou a reflexão não existe.

Para Giroux (1997), os programas de formação de professores estão isolados de uma visão e conjunto de práticas que tomem com seriedade a luta por democracia e justiça social, falta teoria social. Estão muito ligados a aspectos metodológicos, assim, o professor fica sem estrutura teórica necessária para compreender, avaliar e afirmar os significados socialmente construídos por seus estudantes acerca de si mesmos e da escola, diminuindo portanto, a possibilidade de lhes garantir os meios para o autoconhecimento e fortalecimento social.

No PROFA, alguns textos e temas encontrados no PCN em Ação Alfabetização foram retomados, alguns até com os mesmos textos. Deste fato evidenciando duas hipóteses: na primeira poderíamos supor que os temas continuassem os mesmos e este é um tema que não tem evoluído no sentido das pesquisas, hipótese facilmente refutada por

qualquer pessoa que esteja minimamente informada sobre as discussões atuais a respeito da educação; a segunda trataria de afirmar que os professores não foram capazes de “aprender” essa teoria no primeiro curso e, por isso, deve ser repetida. Realmente, se encaramos a prática docente do ponto de vista do aplicacionismo, precisamos treiná-los constantemente para a aplicação prática.

A organização dos encontros não favorecia a partilha de experiências e conhecimentos, muitas vezes, a própria discussão do texto proposto pelo programa ficava comprometida por causa do tempo. Como em cada encontro existia uma pauta fixa a ser seguida, a coordenadora acabava impedindo discussões produtivas para que toda pauta pudesse ser cumprida.

O PROFA terminou no segundo módulo, não tivemos oportunidade de passar pelo terceiro módulo. Em 2003, a capacitação assume um novo formato. E os professores continuam esperando pela grande mudança na sala de aula, resultado desse processo. Analisando o programa não conseguimos apreender os efeitos de todo o processo na sala de aula. E ainda resta a questão, o PROFA é uma solução ou um paliativo? O PROFA constituiu-se em mais um momento de capacitação pelos quais passamos, aprendemos com o processo, pois toda experiência resulta em aprendizagem. Mas a escola, a sala de aula, os professores não sofreram grandes transformações e as pequenas transformações são resultado de um conjunto de fatores, dentre eles o que foi vivido no PROFA e as experiências relacionadas ao cotidiano e aos outros momentos da vida dos professores.

#### *Capítulo IV: A formação nas entrelinhas do cotidiano*

O saber docente se forma entrelaçado na vida do professor. O que vivemos, seja no ambiente profissional ou na vida particular, interfere no modo como nos concebemos professores. A docência é uma profissão interessante, uma vez que temos contato com professores, somos influenciados por eles desde a infância, antes mesmo de optarmos por sermos professores. Isso não ocorre nas demais profissões, que somente depois do ingresso no curso de formação é que o indivíduo tem contato direto com a profissão. Neste capítulo, pretendo discutir como os elementos do cotidiano foram, ao longo do tempo, interferindo no meu trabalho e como os elos de confiança, coletividade e cumplicidade foram importantes nessa etapa.

“A viagem exterior se enlaça com a viagem interior, com a própria formação da consciência, da sensibilidade e do caráter do viajante.” (Larrosa, 1999, p.53)

Ao longo dos anos em que exerci a docência, fui chamada ao registro do meu trabalho, algumas vezes por exigência superior, outras vezes por vontade própria. Ao redigir este trabalho, voltei a esses registros com um olhar apurado, busquei identificar neles quais elementos contribuíram e contribuem para composição do saber que coloco em jogo no meu trabalho. A princípio, pensei que seria uma tarefa simples, que demarcaria isto aprendi na faculdade, aquilo no curso normal, esta outra aprendizagem vem da experiência prática.

Não me recordo quando comecei a sentir necessidade de registrar meu trabalho. Acredito no registro como forma de reconstrução do vivido, como uma tentativa de compreensão dos fatos e experiências, assim como fazem as crianças, quando reproduzem no jogo simbólico a realidade que vivem, numa tentativa de compreendê-la e assimilá-la. Fontana (2000, p.145) define esta interpretação:

“... interpretar o vivido é “um trabalho do sentido sobre o sentido”, que não se dá no vazio. Ele é mediado pela história, mediado ideologia. Nessa trama complexa de multideterminações, que se concentra e se espalha na tensão do movimento constante e simultâneo de aceitação/contestação, confirmação/negação dos sentidos estabilizados e emergentes, constituímos-nos como profissionais e como sujeitos...”

Ao conversar com colegas, depois de ler um livro, ou ouvir uma palestra, o que busco é encontrar meios para interpretar o vivido, percebendo os problemas que levantei nos registros, principalmente minhas angústias com relação ao processo de alfabetização das crianças. Compreendi como é difícil encontrar a definição do problema, da solução ou mesmo da origem das atitudes e posicionamentos que tomei. Em meio à multiplicidade de sentidos, torna-se complicado localizar em que momento da minha novela de formação adquiri os conhecimentos que coloco no exercício da minha profissão. Assim sendo, não sou capaz de expressar o que a formação (continuada e inicial) fez por mim, sou capaz apenas de levantar o que esta formação não fez.

Em alguns registros feitos ao final do ano letivo, encontrei verdadeiros desabafos sobre meus erros, minhas omissões, minhas falhas. Não tinha consciência do quanto usava esses registros. Mas reencontrei no registro do início do ano seguinte, um levantamento de pontos que deveriam ser repensados naquele ano. Esses pontos eram as angústias, omissões e falhas dos últimos relatórios do ano anterior. Compreendi, então, que me fiz docente pelo exercício da docência, reelaborando meu trabalho enquanto ele acontecia e pensando sobre as alternativas para melhorar.

Reencontrei nesses registros os momentos de reunião informal que fizemos durante o ano 2000. Éramos quatro professoras de primeiros anos que se reuniam semanalmente, para trabalhar, conversar, tomar chá com bolo, fofocar, partilhar idéias, pensar juntas. A cada encontro, nosso trabalho crescia e nossos alunos ganhavam muito com isso. Preparávamos as aulas, pensávamos as atividades e discutíamos em conjunto cada aluno e suas dificuldades buscando preparar atividades que atendessem a essas necessidades. Os encontros surgiram da nossa idéia de trabalhar em parceria, trocávamos tudo. Planejavamos juntas, compartilhávamos nossas angústias, dividíamos as tarefas. Ficávamos mais de duas horas juntas em cada encontro, fazíamos com prazer e não recebíamos nada a mais no nosso salário. Mas por que não pode ser assim no curso de capacitação? Por que o prazer não pode estar presente? Paixão necessariamente remete a prazer, prazer por ensinar, prazer em refletir, prazer em repensar nossa prática. Não foi só o prazer que moveu nossos encontros, foi a certeza de encontrar no outro um ponto de apoio para o trabalho cotidiano. No coletivo nos tornamos interlocutores uns dos outros, o que favoreceu nosso aperfeiçoamento profissional.

Atualmente, quando nos reencontramos, recordamos com alegria aqueles momentos. Não trabalhamos mais juntas. As outras colegas que vieram para trabalhar nos primeiros anos junto comigo já não acreditam nesse tipo de parceria e os encontros acabaram ficando de lado. Lembro-me de que nosso trabalho repercutia na escola. A diretora dizia que o primeiro ano tinha força para exigir, porque estávamos unidas. Os pais apoiavam nosso trabalho, chegamos a fazer reuniões de pais das quatro classes juntas.

Trabalhando em conjunto, minimizávamos os efeitos dos trabalhos burocráticos, agilizávamos as questões práticas do cotidiano e administrávamos melhor o tempo de modo que as questões da aprendizagem pudessem ser pensadas com mais detalhe e cuidado. Cada aluno era respeitado em seu percurso e uma colega auxiliava a outra para compreender esse processo e contribuir com ele. Nenhuma de nós respondia sozinha pelo trabalho ainda que cada uma mantivesse sua individualidade ao realizá-lo.

Acho que esses encontros foram parte importante na minha formação docente. Aprendi nesses momentos coisas que não aprenderia em outro ambiente. E o que fundamentou toda nossa aprendizagem foi a relação de confiança instaurada no grupo. Falávamos das experiências vividas, certas de encontrar no outro a ajuda, a compreensão, a crítica construtiva, e o principal: o outro era um igual e por ser um igual permitia uma relação de sintonia entre palavra e sentimento, sintonia esta que não encontrei nos cursos de capacitação pelos quais passei. A relação dialógica pode estar presente garantida pela confiança existente entre os interlocutores.

Nesse ano, descobri que professores são sujeitos do próprio conhecimento. Não aplicamos os conhecimentos que aprendemos dos outros. Na sala de aula, o conhecimento que ensinamos foi reinventado por nós mesmos. Talvez seja por isso que sempre temos problemas com as tais “receitas” ou “sugestões de atividades” quando estamos tentando transferi-las para nosso trabalho. Sem a consciência de que produz conhecimento muito mais que reproduz, sou incapaz de perceber os problemas que enfrento no cotidiano como passíveis de solução.

De acordo com Larrosa (1999, p.40) :

“...buscando a permanência no tempo, a continuidade e a estabilidade no tempo, encontrará no próprio tempo o elemento

da dessemelhança, da distância e da diferença. Buscando uma identidade substancial, estável e sem falha, encontrará uma identidade narrativa, aberta e desestabilizadora. Uma identidade em movimento assegurada por uma linguagem em movimento, onde a autoconsciência surge ao se colocar em questão a autoconsciência e onde o que se é só aparece ao se colocar em questão o que se é: dialética viva e infinita de identificações e desidentificações”.

Como a confiança estava presente nesses encontros com as minhas colegas, pude me desconstruir na tentativa de reelaborar minhas ações. E por que fiz isto? Porque percebi que o que sou e o que faço não são separados, ainda que, de certa forma, possuam uma relação dialética. Ao tomar determinada atitude dentro da sala de aula, não tomo consciência de quanto do meu ser está impregnado nela. Sou o que faço e faço o que sou. Desarticular esses elementos significa desapropriar o professor da capacidade de aprender e ensinar, de agir e decidir, significa sucumbi-lo à condição de aplicacionista.

Nas conversas dos corredores, nas discussões distantes dos superiores, nas corridinhas na classe da colega para uma troca rápida de “figurinhas”, nos intervalos, na interação com as crianças, formei-me professora e continuo em formação, porém o que me fez interpretar meu trabalho, atribuir-lhe sentido e deu-me segurança para discutir com qualquer pessoa o que faço, foi reconhecer os retalhos que me faziam professora e, principalmente, foi conhecer os pressupostos que sustentam meu trabalho e isso só aprendi quando compreendi a exata dimensão da teoria e da prática. Enquanto acreditei na relação direta da aplicação teórica na prática, limitei-me ao exercício inconsciente da profissão. Ensinei e muitas vezes tudo correu bem no meu trabalho, mas não tinha consciência do que estava fazendo. Somente quando compreendi que para ser professor precisava muito mais que um conjunto de boas atividades para dar, é que entendi a dimensão real entre a teoria e a prática.

Saberes docentes não são aprendidos, não são transmitidos de um que sabe mais ao que sabe menos; saberes docentes são o resultado de um conjunto de ações, conhecimentos, angústias, paixões e sentimentos que, na complexidade da ação dentro da sala de aula, vão aos poucos se transformando em saber. É um processo intrínseco e intransferível e que se dá na relação com o coletivo.

Também foi ano 2000 que estudamos o material do PCN em Ação de alfabetização na escola, proposto pela coordenadora pedagógica da unidade. Recordo-me do sacrifício que era garantir o horário para o estudo desse material nos horários de Hora de Estudo. Irônico, um horário garantido para estudo, mas que comumente era tomado com recados e discussões para decidir sobre questões pontuais ou para comunicar decisões tomadas pela direção e coordenação.

O estudo acabou tomando aparência de curso. A coordenadora direcionava os momentos de leitura e discussão, preparava como se daria o estudo de acordo com o material que trazia. A temática disponibilizada através de textos para leitura dava margem para partilhas referentes à prática cotidiana dos professores na sala de aula. Embora não trouxesse nada de muito inovador, propiciou pequenos espaços de interação entre os professores e conseguiu fazer-nos perceber que precisávamos exigir a hora de estudo determinada na carga horária de trabalho, muitas vezes engolida por outras atividades de menor importância.

A escola parava nos momentos do PCN em ação, os professores, diretor e coordenador sentavam-se e discutiam, a partir do textos apresentados, situações do cotidiano da escola. Essas discussões foram as mais interessantes. Como o espaço era aberto e todos os professores sentiam-se seguros em falar naquele espaço, as partilhas de experiência aconteciam de forma enriquecedora. Para qualquer professor, se expor através da fala exige muita segurança. Não só segurança sobre o que vai falar, mas também segurança com relação ao público que ouvirá. Segurança e confiança também são elementos que não estão presentes nos momentos de formação formal, como os cursos de capacitação. É preciso ter certeza que não seremos punidos ou rotulados pela maneira como pensamos ou agimos. Críticas auxiliam no desenvolvimento profissional, enquanto que punição gera medo e o este gera o silêncio.

Esse tipo de atividade não costuma funcionar nas escolas devido ao mau uso do tempo. Os horários de estudos, reunião pedagógica ou HTPC (dependendo do sistema de ensino recebe uma nomenclatura) acabam sendo destinados a recados ou pautas que envolvem algum tipo de decisão seja por parte do diretor ou dos professores. Garantir o uso adequado do espaço ao que ele se destina é uma tarefa única dos professores, a maioria interessada nessa questão. Arroyo (2001, p.111) afirma:

“É interessante constatar que nas pautas das reuniões dos coletivos de escola não entram questões sobre os conteúdos ensinados. Isso fica por conta de cada professor (a) ou do coletivo de cada área. As questões postas e debatidas em comum se referem ao como, a organização da escola, dos processos escolares, dos tempos e espaços, das provas e das cargas horárias, dos rituais comuns, das normas e dos para-casa...Todas questões sobre como se convive na escola, sobre as concretas formas de organizar o cotidiano de nossa docência. Entretanto, pouco se discutem as dimensões formadoras ou deformadoras desse como e a importância da ação como o principal desafio para o saber.”

Nós, professores, passamos muito tempo dentro da escola, conhecemos esse espaço como ninguém e precisamos reconhecer nele nosso espaço de discussão sobre nossa experiência, nosso trabalho e questões que envolvem nossa profissão. Se a escola não ouve os professores, a sociedade não ouvirá, os alunos não ouvirão e permaneceremos escondidos atrás de outras vozes que falam por nós. Como propõe Lelis (1995), ouvir a voz do professor é o ponto chave da transformação dos cursos de formação continuada de professores.

Estamos tão acostumados a sucumbir a nossa voz que muitas vezes temos medo do julgamento do outro. No sistema de Ensino de Jundiaí, por exemplo, é comum julgar-se o profissional pela fala que este tem em situações de capacitação. Ao falar, o profissional está fadado à classificação, por parte da diretoria de ensino, assessoria pedagógica, colegas de trabalho. Eu vivenciei tal atitude quando emiti minha opinião numa reunião de capacitação e na quarta-feira subsequente a diretora e coordenadora da escola me questionaram sobre a colocação em tom “de cuidado” com o que fala que a imagem da escola fica abalada. A Professora Crítica, colega que deu contribuições no capítulo anterior, sofreu muito com esse tipo de julgamento. Dentro do sistema, é vista como uma professora problema por causa das críticas que tece. Falta cumplicidade e unicidade entre os professores.

Tardif (2002, p.244) defende a unidade da profissão docente, do pré-escolar à universidade e só seremos reconhecidos socialmente como sujeitos do conhecimento e verdadeiros atores sociais quando nos reconhecermos uns aos outros como pessoas competentes, pares iguais que podem aprender uns com os outros.

A relação de confiança é essencial à formação do professor. Na verdade, nós, professores, somos a somatória das muitas vozes e muitas faces dos outros que, de alguma

forma, deixaram traços na nossa identidade. Muitas vezes, nos enclausuramos nas crenças que possuímos sobre o que somos, não nos problematizamos. Compartilhando experiências, idéias e convivendo dentro da escola, principalmente depois desse período de aprendizado conjunto com as professoras do primeiro ano, aprendi que no cotidiano em que trabalho aprendo e poderei aprender muito mais se problematizar as imagens que construo e as certezas que venero.

No movimento da partilha, permito que a multiplicidade de valores, pensamentos e aprendizagens que me compõem atuem sobre minha análise e a reflexão se torna um ato de transformação efetivo de minhas estruturas. Buscamos, assim, nos definir como profissionais e definir nossa própria função social. Ninguém aprende sozinho, aprender significa construir sentido com o outro. Reconstruímos nosso conhecimento a partir do olhar do outro.

Na capacitação continuada, o coordenador ou capacitador acaba por assumir, para nós professores, um olhar de supervisor, de controlador e isso sempre dificulta o trabalho e principalmente, impede que os momentos de partilha aconteçam emudecendo a voz dos professores. Proporcionar momentos de aprendizagem e espaços de formação dentro das escolas, de certa forma, resolve essa problemática, já que, nas escolas, falamos com iguais, com nossos pares e os olhares dos iguais são sempre mais amistosos.

Larrosa (2001) registra que a experiência é aquilo que nos toca ou que nos acontece e ao passarmos nos forma e nos transforma, portanto, somente o sujeito da experiência está aberto a sua própria transformação. Assim, o outro não pode exigir a minha transformação e não pode fazer com que isso aconteça. Somente o professor, a professora, sujeitos da experiência serão capazes de fazê-la. É importante ressaltar também que experiência não tem ligação com tempo de trabalho, o tempo em que trabalhei na docência não implica diretamente na experiência que possuo. Ações automatizadas não são experiência, esta requer pensamento sobre a ação.

A formação, enquanto formadora do ser docente, deve partir de dentro da escola, de dentro do professorado, pois é no exercício da docência que surgem questões envolvendo o nosso trabalho e a partir destas nos lançamos em busca das respostas e a busca da resposta detona o processo de auto-formação docente. Compreender o cotidiano escolar como principal agente detonador da transformação docente significa entender o processo de

formação como intransferível, que cabe somente aos professores, dessa maneira cabe a estes acender a chama, começando pela reivindicação do direito à voz.

## *Capítulo V: As identidades docentes*

Acho que decidi ser professora ainda na infância, quando escrevia nas paredes de casa as lições para meus alunos imaginários. Passava horas brincando de escolinha sozinha. Na ansiedade de ir à escola, criava nas minhas brincadeiras a escola que imaginava ser ideal. Até os sete anos, nunca havia entrado numa escola, o conhecimento que possuía dela era as informações dadas pelos meus irmãos. Na verdade, tenho dificuldade em definir o momento em que fiz a opção pelo magistério. Muito maior que a dificuldade em localizar o momento que escolhi ser professora ou fui escolhida pela profissão é a minha dificuldade em me definir como professora. Tentando compreender como se deu a minha construção identitária, discuto as questões que envolvem as identidades docentes.

No último Seminário da Educação de Jundiaí, ocorrido em 2002, ouvi uma palestra de Madalena Freire, que falava sobre a questão da identidade docente. Segundo ela, quando nascemos, o médico nos dá um tapa no bumbum e esse tapa é uma maneira de dizer ao bebê: - “Assuma-se! Você está diante do mundo!” Minha discussão passa justamente por esse ponto, é chegada a hora de os professores assumirem-se professores. O professor tem buscado na capacitação, na formação contínua, sua identidade, pensando que assim podem assumir-se no mundo, mas suas vozes ficam sucumbidas.

Nossas mil faces se entrelaçam e, num dado momento, nós não sabemos definir o que nos faz professores. Torna-se difícil determinar algumas características que são imprescindíveis ao exercício do magistério.

“...Atrás de um véu, há sempre outro véu; atrás de uma máscara, outra máscara; atrás de uma pele, outra pele. O eu que importa é aquele que existe sempre mais além daquele que se toma habitualmente pelo próprio eu: 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.” (Larrosa,1999:9)

Goodson (1992) fala que existe sempre uma pessoa que marcou a vida do indivíduo e o fez decidir ser professor por isso a voz do professor precisa ser ouvida. A carreira do professor e sua prática só pode ser entendida quando se analisa sua história de vida pessoal.

Para Hernández<sup>17</sup> o professor precisa reinventar-se como docente, mudar de pele, não é se fazer novo e passar do que devo ser a quem quero ser, mas significa indagar sobre a reconstrução e aprender dela, pondo em relação a história pessoal para assim reconhecer as lentes com as quais se olha a realidade. Construir-se professor, desse modo, é algo além de obter certificação, cujo início não é marcado pelo ingresso no curso de habilitação ao magistério ou a faculdade, é algo que transcende esses limites, muitas vezes nem mesmo o professor tem consciência de onde começou.

Nóvoa (1992) defende o resgate do saber emergente da experiência pedagógica dos professores através de reflexões sobre suas histórias de vida e os momentos marcantes ao longo da vida profissional e pessoal, para que assim possam reconhecer os saberes de que são portadores e a partir destes trabalhar do ponto de vista teórico e conceitual para a busca de novos conceitos que lhes faltam.

De acordo com Nunes (2001), na década de 80, a competência docente era definida pelo conhecimento do conteúdo, da técnica para aplicação e transmissão. Sendo assim, o fracasso da escola era responsabilidade do professor. Embora tenha passado pelo curso normal na década de 90, ainda vivi reflexos desse processo de tecnização do ensino, muitos dos conteúdos aprendidos no magistério limitaram-se a pastas de dobradura, à organização de planos de aulas, uso correto de lousa, programação de atividades. Os conteúdos implícitos nesses anos de formação foram, muitas vezes, mais relevantes do que as questões técnicas, aprendi mais com os modelos de professor que tive ao longo de minha escolaridade do que com os conteúdos propriamente ditos.

Ainda na década de 80, expandiram-se os programas de capacitação continuada, as universidades passaram a ser consideradas importantes para fornecerem ferramentas teórico-metodológicas, que permitissem aos professores refletir sobre a prática e mudá-la. Porém universidades, elaboraram um conhecimento acadêmico distante da realidade cotidiana do professor, que resultou em dois tipos de cursos: “o receituário”, no qual se aplicava a teoria vinda da universidade; ou o curso extremamente teórico com leitura e explicação das teorias, deixando os professores cansados, com teorizações muitas vezes

---

<sup>17</sup> Hernández, Fernando. Teatro Polytheama, Jundiaí, XII Seminário da Educação, comunicação pessoal, outubro de 2002.

desconectas da realidade vivida em sala de aula. Os cursos de capacitação continuada acabaram acentuando, de uma forma ou de outra, a dicotomia entre o pensar e o fazer docente como se estes pudessem ser separados de um modo tão estanque.

Quando ingressei no sistema Municipal de Ensino de Jundiaí, em 1998, teve início minha experiência em cursos de capacitação continuada. A capacitação no nosso entender transformou-se num curso porque traz tudo pronto, não abre espaço para as discussões, não existe partilha entre os professores, tem cronograma e conteúdos pré-estabelecidos. Não consigo enxergar nessas horas de capacitação outra coisa senão um curso. No final, a avaliação acontece através dos nossos resultados em sala de aula. As professoras de primeiro ano, como eu, devem apresentar seus índices de alunos alfabetizados e são consideradas aptas para um novo estágio de capacitação aquelas que conseguirem aumentar seus índices ano a ano. Do modo como tem-se estruturado a capacitação não oferece condições para o professor refletir e discutir sua ação pedagógica, cabendo ao professor cumprir as normas estabelecidas e garantir um percentual razoável de “aprovações”.

A capacitação fica desarticulada do ser professor, da nossa prática, porém ela interfere na nossa vida. Nos acostumamos a achar que é possível tirarmos da capacitação apenas o que nos “serve”. A Professora com Fé, por exemplo, escreve o seguinte, a respeito da capacitação:

*“Faço mudanças, usando o que julgo necessário para melhorar minha prática”.*

Existe uma grande dificuldade dos professores para compreender o que interfere no exercício da docência, e como comumente, acreditam ter um controle total sobre o que fazem e como fazem, têm problemas para perceber em que precisam transformar. Apenas reescrevendo nossa própria história e revivendo nossa prática através do registro que vamos, aos poucos, tomando consciência da inexistência desse controle e percebendo nossas deficiências no trabalho.

Assumindo-nos observadores e críticos do nosso trabalho, somos capazes de articular o processo de observação com o de ação, destruindo nossas certezas e nos abrindo para as questões e, questionando, reelaboramos nosso trabalho e nossos conhecimentos. As certezas docentes são provisórias porque trabalhamos com seres humanos, sujeitos a

constantes transformações que alteram nosso pensar e agir de professores e também porque todo conhecimento é provisório.

Na busca constante de uma identidade profissional, os professores procuram no outro a produção de conhecimento necessária ao exercício da profissão. Mas o problema justamente localiza-se nesse ponto, o conhecimento docente é chave da sua profissionalização e só o detém quem, na prática, exerce a docência.

Para Arroyo (2001), as primeiras aprendizagens de um professor vêm da lembrança dos professores que teve, repetimos traços dos nossos mestres que, por sua vez, já repetiam traços de outros mestres. São marcas permanentes que se repetem. Carregamos um ofício que tem uma construção social, cultural e política tecida de com materiais e interesses que excedem a escola. Complementa, ainda, que a profissão docente perdeu a vivacidade, como acontece com os retratos antigos. Ainda estamos em busca da nossa identidade.

Do surgimento histórico da figura do professor até os dias atuais, o corpo de profissionais professores não teve espaço sistematizado de elaboração e decisão sobre sua profissão. A escola e o professor atravessam a história atendendo a grupos de interesses alheios à sua especificidade, enquanto instituição. A institucionalização da educação transformou-a em mercadoria no mundo capitalista. A capacitação de professores, por sua vez, tem sua origem ligada à idéia do saber fazer, resumindo-se às técnicas e métodos para transmitir os conteúdos, semelhante ao ocorrido no momento da criação das escolas normais, cujo currículo se diferenciava do currículo da escola primária apenas no que se referia à aquisição das técnicas; desvelando uma concepção tecnicista de trabalho docente.

A partir da década de 90, as pesquisas passaram a destacar a importância da formação para o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente. As pesquisas encaram o professor como sujeito portador de um saber e de um fazer, valorizando a prática docente.

Então, quais são os tipos de conhecimento que caracterizam a profissão? Se considerarmos que são apenas os conhecimentos sistematizados pela cultura humana, assumiríamos definitivamente que a profissão docente não tem especificidade, uma vez que esses conhecimentos podem ser apropriados por qualquer indivíduo, mesmo fora da escola, e admitiríamos que conhecimento limita-se a acúmulo de informações. Definindo como

saber próprio da profissão docente os conhecimentos que se referem ao como se ensina, incorremos numa vertente tecnicista. Existem pesquisadores que consideram o saber próprio da profissão docente como a junção dos dois primeiros, acabando por se criar um terceiro saber que é produto da relação dialética entre eles.

Queiroz (2001) concebe que o saber da experiência precisa ser analisado no sentido profissional amplo. Experiência não se limita ao fazer em sala de aula, mas existe uma relação com experiências externas à escola. Incorporar a reflexão sobre a prática ou a experiência de vida não se limitam a um simples levantamento de aspectos positivos e negativos ou relações de causa-efeito. Vai além disto, constitui-se um processo de tomada de consciência das interferências que permeiam o trabalho, de onde vem, como vem, a despeito de que ou quem vem, como o docente se relaciona com essas interferências.

Ao passar horas conversando e partilhando com minhas colegas de primeiro ano, inconscientemente estávamos re-elaborando nosso trabalho, considerando-o como um todo sujeito a interferências do nosso passado, das aprendizagens que tivemos e temos. Quando tentávamos optar pelo melhor caminho a seguir com aquelas crianças, valíamos-nos das experiências vividas nos anos anteriores, dos conhecimentos teóricos que possuímos sobre o assunto, da análise que fizíamos sobre os aspectos positivos e negativos do trabalho realizado até aquele momento, das outras vozes que perpassavam nossa vida como a coordenadora, a diretora, a capacitadora. Era pensar no conjunto para transformá-lo por inteiro, não havia a possibilidade de mudança de um aspecto pontual. Essa experiência, de formação, vivemos no cotidiano e aprendemos no cotidiano, por intuição. A formação oficial não mostra esses caminhos.

Tomar-se professor não é um problema simplesmente legal. Trabalhar em educação passa obrigatoriamente pela idéia de que o sujeito precisa ter experimentado o trabalho dentro da sala. Nóvoa (1995a) argumenta que os professores, para se tornarem profissionais, devem construir um corpo de conhecimentos que lhes são próprios e específicos da profissão, impedindo, assim, que indivíduos com outras formações possam exercer a profissão docente.

A identidade docente é um permanente construir e reconstruir de saberes que envolvem o exercício da profissão e a vida do indivíduo. Contudo, o que nos diferencia? O

que me faz ser professor diferente da minha colega que recebeu a mesma capacitação que eu? Por que alguns professores(as) não caem no comodismo? Como os professores poderão construir esse legado de saberes específicos e exclusivos da profissão, se entre os profissionais que atuam na escola existem diferenças na formação?

Cada professor é único em sua formação, pois, se partimos do princípio que esta formação tem início muito antes da opção pela profissão, cada indivíduo se formará de maneira diferenciada. Existe, porém, um conjunto de práticas e saberes comuns a esses professores, independentemente de como sua formação aconteceu. É esse conjunto de saberes que nos faz especificamente professores e nos diferencia dos demais profissionais. Muitas vezes, o ser professor está implícito no próprio ser individual, um alimenta o outro, sem uma separação visível. A identidade docente se constrói também através das relações deste com o meio, dos interesses sociais, das exigências que lhe são postas.

O primeiro elemento que leva o indivíduo para a profissão é o desejo, que pode ter nascido em qualquer etapa da vida do sujeito. Ou a possibilidade, muitas vezes a única alternativa que possuímos é seguirmos certa profissão, tal possibilidade é determinada pelas condições sociais, culturais ou ainda pelo que consideramos possível naquele momento. O desejo e a possibilidade nos levam para a formação a fim de que se consiga a certificação legal para o exercício da profissão.

De posse da titulação que lhe concede o “direito” de exercer a docência, o professor vai para a prática na qual as influências do coletivo, as outras falas, as relações de poder, a relação ensino-aprendizagem e a própria prática vão atuar sobre o mesmo e fazê-lo se acomodar no contexto que vive ou convidá-lo a pesquisar e refletir sobre seu trabalho, remetendo-o para uma nova formação.

Durante a experiência profissional, o professor se vê perpassado por falas, idéias, convites, relações e sentimentos que, aos poucos, vão encaminhá-lo à reorganização dos conhecimentos que adquiriu ao longo de sua formação inicial. A formação do professor, portanto, é resultado da relação dialética entre o que era antes de tomar a decisão de ser professor, o seu exercício da docência e as experiências que atravessam sua prática e formação, enfim, sua história de vida.

Vasconcelos (2000) define esse resgate como a possibilidade de articular biografia e história, interligando individual e social. É trazendo à tona a história de vida dos

professores que se revelam suas identidades profissionais e se reconhecem os múltiplos fios que as tecem.

Os professores precisam articular o ontem, o hoje e a possibilidade do amanhã, para poderem perceber-se em constante transformação. Mesmo que não freqüentem nenhum programa de capacitação continuada, a identidade profissional continua se aperfeiçoando depois da chamada formação inicial. Ao reconhecer essa premissa, o professor terá meios para dizer o que lhe falta e requisitar do meio empregador o que lhe é necessário, de modo que sua formação se integre ao professor já existente, numa relação dialética de partilha.

“Na formação, a questão não é aprender algo. A questão não é que, a princípio, não saibamos algo e, no final, já o saibamos. Não se trata de uma relação exterior com aquilo que se aprende, na qual o aprender deixa o sujeito imodificado. Aí se trata mais de construir de uma determinada maneira. De uma experiência em que alguém, a princípio, era de uma maneira, ou não era nada, pura indeterminação, e, ao final, converteu-se em outra coisa. Trata-se de uma relação interior com a matéria de estudo, de uma experiência com a matéria de estudo, na qual o aprender forma ou transforma o sujeito.”(Larrosa, 1999, p. 52)

Vasconcelos (2000) afirma que os professores se formam nas tramas do dia-a-dia e o Estado define muitas das ações desse cotidiano, sendo assim, os cursos de capacitação precisam privilegiar o lócus da construção da identidade trabalhando com a história de vida do professor. Nóvoa (1995a) vai além, colocando que a formação contínua de professores deve pôr em causa as bases da profissionalidade docente, não se limitando a uma reciclagem em nível dos conteúdos ou das destrezas. As mudanças profissionais ultrapassam o individual e vão para o coletivo.

Giroux (1997) afirma que os programas de formulação de currículo e também de formação de professores não consideram as decisões dos professores, evitando que estes exercitem seu julgamento lógico, reduzindo-os ao papel de técnicos obedientes e implementadores de idéias. Os programas de formação de professores ficam presos a aspectos metodológicos e, em contrapartida, os docentes acabam sem estrutura teórica necessária para compreender, avaliar e afirmar os significados socialmente construídos por seus estudantes acerca de si mesmos e da escola. Portanto, diminui a possibilidade de lhes garantir os meios para o autoconhecimento e fortalecimento social.

De acordo com Melo (1999), no momento em que o ato educativo se torna mais complexo e as exigências de escolarização mais presentes, ocorre um empobrecimento cultural, reduzem-se as metas e os objetivos da formação docente, evidenciando um grande descompasso entre as políticas de formação e os objetivos proclamados de melhoria de qualidade da educação, como se verifica na Resolução número 03/97, do Conselho Nacional de Educação, que fixa três critérios a serem priorizados pelos programas de capacitação em serviço: as áreas curriculares carentes dos professores, os professores com mais tempo de exercício a cumprir nos sistemas, e a utilização de metodologias que incluam recursos de educação a distância. Tais critérios são excludentes e evidenciam um viés de treinamento em serviço.

Como professora em (trans)formação, acredito na importância da desestabilização interior porque as maiores mudanças vêm de dentro para fora. Os professores se acostumaram, até pela sua condição histórica, a esperar do outro a receita para sua mudança, quando esse segredo sempre esteve guardado dentro nós mesmos. Muitas vezes, tomamos o curso de capacitação como o fornecedor de respostas e nos esquecemos de que ninguém faz a viagem da formação no nosso lugar, que a passividade não nos acrescenta nada.

Constituir-se professor é, antes de tudo, perceber-se incompleto, ter consciência da ausência e buscar os retalhos que faltam para resolver as questões ligadas ao trabalho. Tenho certeza de que essa busca nunca termina, apenas mudam as cores e os tamanhos dos retalhos. Ao perceber quais e quantos retalhos compunham minha identidade, pude costurá-los como queria, associando-os aos novos, desse modo, fui tomando forma de professora.

**Capítulo VI: As identidades, a formação e a reflexão sobre a prática de capacitação:  
conclusões ainda que provisórias**

*“O que passou não conta?,  
indagações  
as bocas desprovidas.  
Não deixe de valer nunca  
O que passou ensina  
Com sua garra e seu mel  
Por isso é que agora vou assim  
No meu caminho. Publicamente  
andando.”<sup>18</sup>*

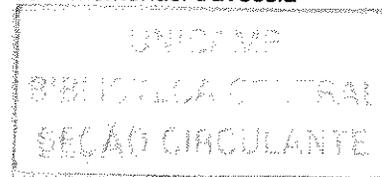
Neste momento, procurarei tecer algumas considerações conclusivas, porém lembro que conclusões são sempre provisórias uma vez que não existem verdades absolutas e a intenção maior deste trabalho foi mostrar que indagar nossas verdades é um passo importante para nossa (trans)formação docente.

Constituir-se docente é a junção do ser individual, do ser social, das experiências de vida, da formação inicial, da prática e da formação continuada, ou seja, uma relação dialética de todos esses elementos. O quanto pesa cada elemento sobre o saber elaborado ou sobre a prática docente, é difícil de ser medido, mas a capacitação continuada, de certo modo, precisa assumir a responsabilidade de desvelar junto com o professor a sua história, descobrindo o que o faz ser professor, com aquela identidade e, a partir daí, indagar sua realidade. A busca pela resposta às indagações do professor, por ele mesmo, será o seu maior processo formativo contínuo.

Soares (2001) discute sobre a importância de não sermos inatingíveis ao refletir sobre a experiência passada. É necessário que saibamos o que a nossa experiência fala de si para poderem ser compreendidas as idéias e valores que a constituíram. Não se trata de fazer teoria do passado, nem de narrar experiências, mas trata-se, primordialmente, de estabelecer uma relação dialética entre teoria e prática de modo que:

“aquela se construa como conhecimento das condições  
reais desta, e esta se revele como atividade social ao mesmo

<sup>18</sup> Thiago de Mello, Faz escuro mas eu canto. In: Soares, Magda. Metamemórias – memórias: travessia de uma educadora. São Paulo: Cortez, 2001



tempo produzida por condições sociais determinadas e produtora de condições sociais determinadas.” (Soares, 2001, p.49)

Como afirma Tardif (2002), ao admitirmos que o saber dos professores não provém de uma única fonte, pelo contrário, é fruto de diferentes momentos da história de vida e da carreira profissional desse professor, o problema está localizado na unificação e recomposição desses saberes no e pelo trabalho. A questão fundamental passa pela significação e resignificação dos saberes docentes.

Atualmente, como explica Tardif (2002), Nóvoa (1995a) entre outros autores citados neste trabalho, compreendemos que no exercício da docência se produz conhecimento, se transforma e se mobiliza saberes. A prática cotidiana não pode ficar limitada ao espaço de aplicação de saberes externos. Na prática cotidiana o professor consegue dar sentido ao seu trabalho, validar suas idéias, refuta-las; o professor compreende-se o agente principal da sua própria formação profissional.

Trata-se, portanto, de reconhecer a escola como espaço de produção do conhecimento, não somente de reprodução. De enxergar professor como um agente transformador que produz sua própria prática e não somente aplica técnicas. A escola é um espaço de formação de todos os indivíduos que a integram, então, programas de capacitação continuada são mais um espaço de sistematização dessa formação, de descobertas e partilha.

O professor ou docente é o resultado de uma vida e de uma formação, não posso separá-los. O professor precisa tomar consciência do que o compõe, reconstruir sua história para mudar sua prática e seu trabalho. É uma construção única que teve início muito antes de o indivíduo decidir ser professor, mas que pode prosseguir na relação de partilha com o coletivo.

Durante muito tempo a voz do professor ficou abafada por paredes tecnicistas, por determinações hierárquicas, por políticas públicas, pelos programas oficiais. Resistir através do silêncio ou acomodar-se, foram as alternativas para professores vistos como trabalhadores incapazes de pensar a educação, contexto do seu trabalho. Mas este posicionamento não nos garantiu mudanças deste contexto.

As decisões educacionais não passam pela escola, não são tomadas no conjunto da comunidade escolar. A concepção de capacitação docente ou formação continuada também é marcada por determinações alheias aos professores e muitas acabaram, na prática, se transformando em elemento de controle do trabalho docente, numa tentativa de unificação do trabalho através propostas e métodos. Quem pensa essa formação, os implementadores e os próprios formadores, não são professores ou se conhecem a sala de aula são de estudos feitos através observação. Os professores estão marcados pela idéia de produto, a mudança na prática docente é objetivo central de todo programa de capacitação continuada, porém compreende-se esta mudança como um fim a ser alcançado em detrimento da idéia de processo.

Quando o programa de capacitação ou formação continuada acaba como um processo paralelo ao modo de constituir-se docente, o docente é novamente culpabilizado, como se professor fosse um profissional acomodado e resistente à mudanças. E como ressalta Fontana:

“ No entanto, nós formadores de professores, na academia e no trabalho junto às escolas e secretarias da educação, (e aqui me incluo como professora universitária que hoje sou) ignorando esse silêncio, que pesa e grita nas relações de trabalho na escola, seguimos atribuindo aos professores o fracasso de nossas empreitadas de educação continuada, na forma de cursos de curta duração, reciclagens e treinamentos. Explicamos seu silêncio denso e incômodo, como consequência da incompreensão, de seu imobilismo, da sua descrença e falta de profissionalismo, da resistência à mudança mesclada à adesão superficial aos modismos, esquecendo-nos de que quando nada acontece há um milagre que não estamos vendo.” (Fontana, 2000, p.119)

A capacitação docente assumiu a função delineadora do trabalho do professor. Do modo como vem sendo implantada, tem proposto o contorno do trabalho docente, à medida que apresenta o certo e o errado; que inclui e exclui práticas, definindo-as como boas ou ruins; seleciona materiais; ensina como estudar; pontua o que deve ser observado durante uma leitura. Modelam-se, através das capacitações, os modos de agir do docente em sala de aula. As lideranças legitimam seu poder, quando legitimam uma prática de educação, fazendo uso dos que acabam sendo cursos de capacitação.

De acordo com Dickel (2002) existem dois problemas fundamentais no modo como a formação continuada tem se estruturado. Primeiro que, ao aprender no trabalho e com o trabalho o professor produz conhecimentos atrelados ao bom senso e esses conhecimentos dão as respostas para suas necessidades imediatas no trabalho. O outro problema refere-se aos espaços de formação com tempo determinado que acabam atuando de forma paralela a consciência prática docente e trazem marcas da intenção de quem os implementa. A formação precisa ser pensada como um espaço de estranhamento baseado na reflexão teórica e prática e para isso, faz-se necessário uma mediação do pensamento e não acontecerá necessariamente num espaço de formação intencional.

A experiência docente não pode constituir-se numa aglutinação de fatos como se fossem verdades que se colocam, sobrepondo-se umas às outras. O professor deve lançar-se à pesquisa sobre o próprio trabalho, desconstruir suas verdades, configurar seus conceitos. A figura do professor não é livre das marcas da história e das verdades que o constituíram como homem, mas ter consciência disso faz dele um espírito livre<sup>19</sup>, capaz de lançar-se ao desafio de interpretar suas produções, realizar a metamorfose do seu trabalho. Nas palavras de Larrosa (1999, p.64):

“Por isso, a recordação é a repetição da evocação, a repetição da vivência do passado. Mas é uma repetição em que o evocado encontra um sentido... O vivido só se torna recordação na lei da narração que é, por sua vez, a lei de sua leitura. E aí se torna outra vez vivo, aberto e produtivo...”

E como e quando, o passado poderá se revivido e transformar-se num elemento formativo? De que maneira conseguir trazer a história de vida docente para sua formação? Não existe outro meio senão, fazer da prática um elemento primordial no processo de formação do professor. O saber é dinâmico, ativo e se constrói no movimento entre o saber adquirido ao longo da experiência e o saber exterior, o novo saber que se apresenta. Nessa relação é que os saberes se remodelam. Para Nóvoa (1992, p.24):

“A vida é o lugar da educação e a história de vida, o terreno no qual se constrói a formação...Por isso, a análise da formação não se pode fazer sem uma referencia explícita ao modo como o

---

<sup>19</sup> Conceito de Nietzsche in Nietzsche, Friedrich Wilhelm. Humano, demasiado humano - um livro para espíritos livres. Tradução de Paulo César de Souza. 2ª reimpressão. São Paulo: companhia das letras, 2000.

adulto viveu as situações concretas de seu próprio percurso educativo.”

Este estudo demonstrou, ao longo dos capítulos, a importância da relação de partilha na formação docente. Muitas vezes, nós professores, nos enxergamos em formação no momento em que partilhamos com nossos pares, e partilhamos apoiados numa relação de confiança.

Se renegarmos a partilha como elemento fundamental na constituição dos saberes docentes, estamos compreendendo esses saberes como um produto final, avaliando a profissão docente do ponto de vista linear, como se pudéssemos caracterizar o ser docente, como aquele que faz, o implementador de técnicas. Recaiemos no erro de focar no produto final, desconsiderando as respostas do processo. É como se incubássemos nossas possibilidades de validação das hipóteses, relegando o pensamento ao campo surdo, impúblicável ou impraticável. Dessa forma, não faz sentido a criação de programas de formação fragmentados, como os que foram criados até o momento. Os problemas em educação não são isolados, e o professor não é um grande armário cujas gavetas podem ser arrumadas uma a uma, conforme a necessidade de outros. Nos compomos professores, somos professores, a nossa máscara virou um modo de ser e viver.

Um projeto de formação docente (inicial ou continuada) necessita: primeiro trabalhar com um projeto integrado para todos os profissionais que trabalham na escola; basear-se numa na auto-formação admitindo que apenas será possível transformar a docência quando os professores assumirem seu processo formativo; construir relação de confiança e segurança entre os elementos integrantes do processo de formação para assim garantir a exposição das experiências; proporcionar momentos de partilha de experiências, o outro sempre traz contribuições e formação subentende uma dimensão social e coletiva; e por último necessita estabelecer e ter clara que a relação teoria e prática é uma relação dialética, e somente poderá ser analisada nesta condição dialética.

Sacristán (1999) e Arroyo (2001) enfatizam a necessidade do professorado pôr em causa a profissionalização docente, buscando sentido para sua atuação, definindo atualmente qual o papel da escola na sociedade. Buscar a identidade docente é antes definir a identidade da escola em que este professor trabalha. Os professores são organismos

completos e complexos, que se adaptam as transformações, que resignificam seus saberes a partir das experiências que vivem ou que partilham e assim dão sentido ao que seu trabalho.

Enfim, como para Larrosa (1999), a formação é um viagem sem destino definido. Cabe ao viajante aguçar todos os sentidos e aproveitar as experiências vividas e que viverá para compor-se. A profissão docente é um modo de ser, uma opção de vida. Nos fazemos professores à medida que exercemos a profissão e neste mesmo movimento nos refazemos. Cada retalho desta grande colcha que tecemos e bordamos, forma uma pequena história cujo sentido vai se alternar ao longo da vida.

“Mas o bordado não é mágico, ele se faz com/pelo trabalho, nos acontecimentos, no tempo, preenchendo os espaços já riscados na tela virgem e/ou aventurando-se na tela em riscados (e riscos) outros. Assim vamos nos incluindo em nossas relações de trabalho, resistindo às pressões a que somos submetidas no nosso dia-a-dia. Jogamos com as artimanhas da tela, blefamos, como os jogadores, fingimos como os poetas, ocupamos espaços, delineamos ou destecemos fronteiras, introduzimos novos pontos no bordado, suprimimos outros, revemos planos, misturamos cores e fios... Tecendo, destecendo, constituimo-nos como profissionais.” (Fontana, 2000, p.175)

Espero que este breve estudo consiga contribuir para que formadores de professores pensem que estão a tecer personalidades, estão trabalhando com produtores de saber e acima de tudo, lembre-se que estes professores precisam falar antes mesmo de ouvir, e a fala só acontece onde existe confiança e respeito.

Concluo este trabalho consciente de que questões como: quando os professores vão pensar sua formação? Quando a educação deixará de ser interesse político para transformar-se em valor social? Será possível levar a pesquisa para dentro da sala de aula? Não foram respondidas. A formação docente precisará de muita pesquisa para realmente constituir-se em elemento central na reflexão do professorado. Estou certa de que ainda há um vasto campo para a pesquisa neste sentido e muita luta para implantação destas idéias, mas essa é outra construção que cabe aos professores.

### *Referências Bibliográficas*

- ALMEIDA, Jane Soares de. *Mulher e educação: a paixão pelo possível*. São Paulo: Editora UNESP, 1998.
- ALVES, Nilda. A formação dos profissionais do ensino e a nova LDB. *Revista ANDE*, ano 7, nº 13, 1998, p. 30 – 48.
- ANDRÉ, Marli. Formação de professores em serviço: um diálogo com vários textos. *Cadernos de Pesquisa*, nº 89, São Paulo, 1994, p. 72 – 75.
- ARROYO, Miguel González. A formação, direito dos profissionais da educação escolar. In: *Política de capacitação dos profissionais da educação*, Belo Horizonte, Editora: FAE / IRHJP, 1989.
- \_\_\_\_\_. Reinventar e formação profissional da educação básica. In *IV Congresso Estadual Paulista sobre formação de educadores*, 1996, UNESP.
- \_\_\_\_\_. *Ofício de mestres: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 3 ed., 2001.
- BASSETTO, Luciana. *O professor reflexivo como um processo de educação continuada*. Campinas, 1999.
- BENINCÁ, Elli, CAIMI, Flávia Eloísa (orgs). *Formação de professores: um diálogo entre a teoria e a prática*. Passo Fundo: UPF, 2002.
- BRASIL. Estado de São Paulo. Jundiaí. Prefeitura Municipal. *Texto norteador do trabalho de capacitação de professores da rede do Município de Jundiaí*, 1994.
- \_\_\_\_\_. Lei n.º 9394/96. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. UDEMO.
- \_\_\_\_\_. *Referenciais para formação de professores*. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Secretaria de Ensino Fundamental. Programa de desenvolvimento profissional continuado: alfabetização/ Secretaria de Ensino Fundamental*. Brasília, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores: guia de orientações metodológicas gerais*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Fundamental, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores: material do professor cursista*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Fundamental, 2001.
- BRZEZINSKI, Iria. Embates na definição da política de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: respeito à cidadania ou disputa pelo poder?. In *EDUCAÇÃO & SOCIEDADE*. Campinas: CEDES. Revista quadrimestral, n. 68, 1999, p. 80 – 108.
- CAMPOS, Maria Christina S. de Souza. A formação dos professores no Brasil: do império à primeira república. *Cadernos CERU*. São Paulo: nº 3, série II, 1991, pg. 29-12.
- CARR, W. e KEMMIS, S. *Teoria de la enenanza*. Barcelona: Martinez Roca, 1998.
- CATTANI, Denise Barbara et alli (orgs). *Docência, memória e gênero- estudos sobre formação*. São Paulo, 1997.
- DICKEL, Adriana. Buscando referências para a discussão sobre a formação do professor-pesquisador: contribuições para o debate. In *BENINCÁ, Elli, CAIMI, Flávia Eloísa (orgs). Formação de professores: um diálogo entre a teoria e a prática*. Passo Fundo: UPF, 2002, p.

65-82.

DRAIBE, Sônia. As políticas sociais e o neoliberalismo. Revista da USP.

EDUCAÇÃO & SOCIEDADE. Campinas: CEDES. Revista quadrimestral, n. 68, 1999.

\_\_\_\_\_. Campinas: CEDES. Revista quadrimestral, n. 74, 2001

\_\_\_\_\_. Revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), nº 69, Campinas 1999.

ENGUITA, Mariano F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. Teoria e educação, nº 4, p. 41- 60, 1991.

ESTEVES, A. J. ; STOER, Stephen ( orgs. ). A sociologia na escola - professores, educação e desenvolvimento. Porto: Ed. Afrontamento, 1992. (parte IV – a sociologia na formação dos professores: experiências de análise, p. 231 – 273).

FARIA, Regina M. Avaliação de programas sociais – evoluções e tendências. In: Avaliação de políticas sociais – uma questão em debate. São Paulo: Cortez, IEE, 1998, p. 41- 49.

FERREIRA, Fernando I. Formação Contínua e unidade do ensino: o papel dos professores, das escolas e dos centros de formação. Portugal, Porto editora, 1994 .

FONTANA, Roseli A. Cação. Como nos tornamos professoras? Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Helena C. L. de. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: As políticas educacionais e o movimento dos educadores. In EDUCAÇÃO & SOCIEDADE. Campinas: CEDES. Revista quadrimestral, n. 68, 1999, p. 17 – 60.

FREITAS, Luiz Carlos. Formação do professor para o amanhã: transformação ou modernização. Cadernos CED, Florianópolis, nº 17, p. 5 – 17.

FRIGOTTO, G. A formação e a profissionalização do educador: novos desafios, In: SILVA, T. T. e GENTILLI, P. ( org. ). Escola S. A. Rio de Janeiro: Vozes, 1996, p. 75 – 166.

\_\_\_\_\_. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: FRIGOTTO, G. , Educação e a crise do capitalismo real; Cortez, 1995.

GADOTTI, Moacir. Organização do trabalho na escola. São Paulo: Ática, 1993.

GATTI, Bernadete. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. Cadernos de Pesquisa, Fundação Carlos Chagas, São Paulo , nº 9.

GERALDI, Corinta e FIORENTINI, Dario e PEREIRA, Elisabete ( orgs. ). Cartografias do trabalho docente: professor (a) – pesquisador (a). Campinas, Mercado das letras, 1998.

GIROUX, Henry A. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOERGEN, Pedro e SAVIANI, Demerval (orgs.). Formação de professores- a experiência internacional sob o olhar brasileiro. Campinas, SP, Editora Autores Associados: SÃO PAULO: NUPES, 1998.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In NÓVOA, Antonio ( org ) . Vidas de professores. Portugal, Porto editora, 1992, p. 63 – 78.

GUIMARÃES, José Luiz. Desigualdades regionais na educação- a municipalização do ensino

- em São Paulo. São Paulo: Editora Vozes, 1995.
- HAMILTON, D. Notas de lugar nenhum: sobre os primórdios da escolarização moderna. *Revista Brasileira de História da Educação*, vol.1, 2001, p.45-74.
- \_\_\_\_\_, D. Mudança social e mudança pedagógica: a trajetória de uma pesquisa histórica. *Revista Teoria e Educação*, nº 6. Porto Alegre: Pannonica Editora, 1992.
- HIRATA, Helena. Os mundos do trabalho. In: CASALI, A.; RIOS, I.; TEIXEIRA, J.E.; CORTELLA, M.S. *Empregabilidade e educação - novos caminhos no mundo do trabalho*. São Paulo: educ; Rhodia, 1997, p. 23 – 24.
- JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, nº 1. Campinas: Editora Autores Associados, 2001, p. 9-43.
- JUNDIAÍ. Estatuto do magistério e plano de carreira do sistema municipal de ensino de Jundiaí, lei complementar nº 242, 29 de dezembro de 1997.
- KING, D. O estado e as estruturas sociais de bem estar. In *Novos estudos CEBRAP*, 22, 1988, São Paulo.
- LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- \_\_\_\_\_. Nota sobre a experiência e o saber da experiência. *Leituras SME*. Campinas, nº4, julho de 2001.
- LELIS, Isabel Alice. O magistério como campo de contradições. *Contemporaneidade e educação*, Rio de Janeiro : IEC, ano II, nº 2, p. 143 – 155.
- LOPES, Eliane M. T., FILHO, Luciano Mendes F., VEIGA, Cyntia Greive (org.) *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, 2ª edição.
- LUCKESI, Cipriano C. *Filosofia da educação*. São Paulo: Cortez, 1992.
- MANACORDA, Mario Alighiero. *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortez, 1995, 4ª edição.
- MARQUESIM, Dejanira Fontebasso. *Capacitar para quê? Um estudo sobre o curso de capacitação docente em serviço de Jundiaí*. Campinas: Unicamp, 2000.
- MELO, Guiomar N. (coord.). *Oficinas pedagógicas*. Brasília, INEP, 1994.
- MELO, Maria Teresa Leitão. Programas oficiais para formação dos professores de educação básica. In: *EDUCAÇÃO & SOCIEDADE*. Campinas: CEDES. *Revista quadrimestral*, n. 68, 1999, p.45-60.
- MENEZES, Luiz Carlos (org.). *Professores: formação e profissão*. São Paulo/Campinas: NUPES, Autores associados, UNESCO, 1996.
- MORAES, Reginaldo Côrrea. Balanço do neoliberalismo de Perry Anderson / Políticas públicas e neoliberalismo, nota crítica in SADER, E. e GENTILI, P. (org). "Pós – neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático". São Paulo, Paz e Terra, 1995.
- MOYSÉS, Lúcia. Formação continuada de professores de alunos - trabalhadores. *Cadernos de Pesquisa*, nº 89, São Paulo, 1994, p. 76 - 84.
- NADAI, Elza. Profissionalização docente e qualidade de ensino. Reunião anual da ANPED, nº 16, 1993, Caxambú.
- NÓVOA, Antonio (org). *Os professores e sua formação*. Lisboa : Dom Quixote, 1995ª.
- \_\_\_\_\_. (org). *Profissão professor*. Portugal, Porto editora, 1995b.

- \_\_\_\_\_ (org). Vidas de professores . Portugal , Porto editora , 1992.
- \_\_\_\_\_ Para estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. In: Dossiê: interpretando o trabalho docente . Teoria & Educação, nº4,1991, p. 109–139.
- NUNES, Célia Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. In: EDUCAÇÃO & SOCIEDADE. Campinas: CEDES. Revista quadrimestral, n. 74, 2001, p.27-42.
- OFFE, C.Sistema educacional, sistema ocupacional e política da educação – contribuição à determinação das funções sociais do sistema educacional. Educação e Sociedade, 11 (35): 9-59, 1990.
- OLIVEIRA, Valeska Fortes de (org.). Imagens de professor: significações do trabalho docente. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2000.
- OZGA , Jenny e LAWN, Martin. O trabalho docente: interpretando o processo de trabalho do ensino . In: Dossiê: interpretando o trabalho docente. Teoria & Educação, nº 4,1991, p. 140 – 158.
- PAIVA , Vanilda. Desmestificação das profissões: quando as competências reais moldam as formas de inserção no mundo do trabalho. Contemporaneidade e educação, Rio de Janeiro: IEC, ano II, n. 1, p.117 – 134 .
- \_\_\_\_\_. Educação e bem-estar. In Educação e Sociedade, 12 (39): 161-200, 1991.
- PERRENOUD, Philippe . Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.
- \_\_\_\_\_ e PAQUAY, Léopold e ALTET, Marguerite e CHARLIER, Évelyne (orgs). Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências? Porto Alegre: Artmed editora, 2.ed., 2001.
- PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (org.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Editora Cortez,2002.
- PONTES, A. (1999) Entrevista. In: MARQUESIM, Dejanira Fontebasso.Capacitar para quê? Um estudo sobre o curso de capacitação docente em serviço de Jundiá. Campinas: Unicamp, 2000.
- QUEIROZ, Glória Regina P. Campello. Processo de formação de professores artistas-reflexivos de física. In: EDUCAÇÃO & SOCIEDADE. Campinas: CEDES. Revista quadrimestral, n. 74, 2001, p. 97-119.
- RAMIREZ , Francisco O. . Teorias de ascensão e triunfo da educação de massa. Contemporaneidade e educação , Rio de Janeiro : IEC , ano III , nº 3 , p. 34 – 43
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da educação no Brasil. 9º edição.Petrópolis, Vozes, 1987.
- ROPÉ, Françoise e TANGUY, Lucie (orgs ). Saberes e competências. Campinas, Papyrus, 1997.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. Poderes instáveis em educação. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (org). Profissão professor . Portugal , Porto editora , 1995, p. 63-91.

- SAUL, Ana Maria. Uma nova lógica para formação do educador. In IV Congresso Estadual Paulista sobre formação de educadores, 1996, UNESP.
- SAVIANI, Demerval .Os saberes implicados na formação do educador. In IV Congresso Estadual Paulista sobre formação de educadores, 1996, UNESP.
- SOARES, Magda. Metamemória-memórias: travessia de uma educadora. São Paulo: Cortez, 2001.
- TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes,2002.
- TELLES, V. S. Sociedade civil e a construção de espaços públicos. In Dagnino, E. (org.) Anos 90. Política e sociedade no Brasil.São paulo, Ed.Brasiliense, 1994.
- TORRES, Rosa Maria . Tendências da formação de docentes nos anos 90. In: WARDE, Mirian Jorge. Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas. Programa de estudos de graduados em educação , PUC SP , 1998 , p. 173 – 191.
- VARELA, Julia, URIA, Fernando Alvarez. A maquinaria escolar. Revista Teoria e Educação, nº 6. Porto Alegre: Pannonica Editora, 1992.
- VASCONCELOS, Geni A. Nader (org). Como me fiz professora. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- VEIGA, Ilma P. A. (org.). Caminhos da profissionalização do magistério. Campinas: Papirus, 1998.
- VIEIRA, Sofia Lerche. “Neoliberalismo, privatização e educação no Brasil”. In OLIVEIRA, R.P. (org.) , Política Educacional: impasses e alternativas, SP, Cortez, 1995.
- VILLELA,Heloísa de O. S..O mestre escola e a professora. in LOPES, Eliane M. Teixeira (org.). Quinhentos anos de Educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, 2ª edição.
- VORRABER COSTA, Marisa. Trabalho docente e profissionalismo. Porto Alegre: Ed. Sulina, 1995.

*Anexos*

*Anexo 1 – inventário de dados*

Tipo de dado	Quantidade	Especificações do dado
Tabelas contendo apuração das entrevistas com um grupo de capacitação	12	Retiradas de: MARQUESIM, Dejanira Fontebasso. Capacitar para quê? Um estudo sobre o curso de capacitação docente em serviço de Jundiaí. Campinas: Unicamp, 2000
Material fornecido na capacitação do ano 1999	01	Apostila com cópia de texto trabalhados na capacitação
Texto norteador do trabalho de capacitação de professores da rede do Município de Jundiaí	01	Documento oficial do Município de Jundiaí que traz algumas elucidações sobre a implantação da capacitação
Caderno de campo	06	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Caderno de registros da capacitação 1999</li> <li>- Caderno de registros da capacitação 2000</li> <li>- Caderno de registros da capacitação 2001</li> <li>- Caderno de registros da capacitação 2002</li> <li>- Caderno de registro das reuniões feitas na escola e dos encontros informais com outras professoras</li> <li>- Caderno de registro do estudo PCN em ação realizado na escola em 2000</li> </ul>
Folders e material de propaganda da Secretaria Municipal de Jundiaí	08	<p>Denominações de cada um:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Você mais próximo do mundo = fala do Centro de ensino de línguas</li> <li>- XI Seminário da educação = propaganda do seminário da educação realizado em 2001</li> <li>- XII Seminário da educação = propaganda do seminário da educação realizado em 2002</li> <li>- Construtivismo e educação = trata do curso de pós graduação fornecido pela Secretaria Municipal de Educação em convênio com a Faculdade Latino americana de Ciências Sociais e a Universidade Autônoma de Madrid</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- 9 ações integradas para Jundiá tirar 10 em educação = explica as nove medidas tomadas pelo Município para melhorar a educação</li> <li>- Educação Jundiá é modelo nacional = traz as principais obras que o município realizou em educação</li> <li>- Crianças de Jundiá conectadas ao futuro = fala da entrega de um computador para cada sala de aula e da conexão dos mesmos à internet</li> <li>- Prestando contas 1999/2000 = apresenta onde e como foi destinada a maior parte da verba do município.</li> </ul>
Registro dos encontros realizados em 2002 durante o PROFA	14	Referem-se ao registro obrigatório do encontro feito por uma professora diferente a cada semana.
Cópia da Carta ao Formador que abre o material do formador do PROFA fornecida pelo Governo Federal	01	Fala da importância e do papel do formador dentro do PROFA
Cópia da carta ao Professor feita pela equipe pedagógica do Programa de Formação de professores alfabetizadores	01	Carta enviada a todos os professores cursistas para esclarecer a importância do questionário de avaliação do programa
Contribuições à prática pedagógica adquiridas na unidade 5	07	Registros da conclusão feita pelo grupo de capacitação à respeito da unidade 5 do PROFA
Entrevistas	02	A primeira com a coordenadora do programa de capacitação do Município em atuação no ano de 1999. A segunda realizada em 2002 com a coordenadora do grupo de capacitação das professoras de 1º ano que participaram do PROFA
Site: <a href="http://www.mec.gov.br">www.mec.gov.br</a>		Informações disponíveis sobre o PROFA no mês de abril de 2001
Pesquisa realizada com as professoras que trabalhavam junto comigo em 2001	07	Questionário contando 6 perguntas que cada professora respondeu por escrito

Pesquisa inicial com os professores cursistas	01	Questionário enviado pelo MEC em dezembro de 2001 solicitando uma pequena avaliação do PROFA e informações sobre o trabalho em sala de aula. (cópia do meu questionário)
Avaliação da capacitação 2002	01	Cópia do documento feito pelo de capacitação em que participava no ano de 2002 para cumprir a uma solicitação da coordenadora de grupo.
Solicitações de avaliação	06	Três registros de avaliação do PROFA, feitos por professoras cursistas em abril 2001, por solicitação minha; Três registros de avaliação do PROFA, feitos por professoras cursistas em julho de 2001, por solicitação minha.
Material do professor cursista do PROFA	02	Módulos 1 e 2.

# 9 AÇÕES INTEGRADAS PARA JUNDIAÍ TIRAR 10 EM EDUCAÇÃO.

COM AS AÇÕES QUE VISAM MELHORAR A QUALIDADE DO ENSINO NO SISTEMA MUNICIPAL DE JUNDIAÍ, TANTO PARA OS JUNDIAIENSES QUE ESTÃO EM IDADE ESCOLAR, QUANTO PARA AQUELES QUE NÃO TIVERAM OPORTUNIDADE DE ESTUDAR. SOMENTE A EDUCAÇÃO PERMITE UMA PLENA INSERÇÃO SOCIAL, POSSIBILITA A BUSCA DE UMA VAGA EM UM MERCADO DE TRABALHO CADA VEZ MAIS COMPETITIVO E TRANSFORMA O INDIVÍDUO EM CIDADÃO. O SISTEMA DE ENSINO PÚBLICO DE JUNDIAÍ FOI RECONHECIDO COMO EXEMPLO PELO MEC E PELA REVISTA ISTO É EM 1998, MAS AINDA NÃO É O BASTANTE. NOSSA META É MELHORAR SEMPRE!

SUPLETIVO DE 2º GRAU: VEM COMPLETAR O SUPLETIVO DE 1º GRAU, JÁ OFERECIDO PELA PREFEITURA. ATUALMENTE, QUALQUER CARGO POR MAIS SIMPLES QUE SEJA, TEM EXIGIDO 2º GRAU. QUEM NÃO TEVE A OPORTUNIDADE DE ESTUDAR ATÉ O NÍVEL MÉDIO, DISPÕE DE UMA NOVA CHANCE.

INGLÊS NO CURRÍCULO DO 1º AO 4º ANO: COMO LÍNGUA MAIS USADA PELO MUNDO AFORA, O INGLÊS É UMA PRESENÇA CONSTANTE NO NOSSO DIA-A-DIA (REVISTAS, JORNAIS, RÁDIO, TV, LIVROS, CURSOS, PALESTRAS, INTERNET) E SE TORNA INDISPENSÁVEL PARA INGRESSAR NO MERCADO DE TRABALHO.

NENHUM ANALFABETO EM JUNDIAÍ, ATÉ O ANO 2000: O PROFESSOR QUE ALFABETIZAR NO MÍNIMO 10 PESSOAS ACIMA DE 14 ANOS, AO LONGO DE 1999, EM LUGAR E HORÁRIO DE SUA LIVRE ESCOLHA, RECEBERÁ COMO ESTÍMULO E RECONHECIMENTO UM CERTIFICADO DE TRABALHO ESCOLAR. ESTE VALERÁ PONTOS PARA A INSCRIÇÃO NO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO OU, NO CASO DE PROFISSIONAL EFETIVO DO SISTEMA, CONTARÁ PARA SUA PROGRESSÃO FUNCIONAL.

EDUCAÇÃO EM CENA, TV EDUCATIVA: COM A ENTREGA DAS NOVAS INSTALAÇÕES DA TVE, NO DIA 8/1/99, O PESSOAL DO MAGISTÉRIO E OS JUNDIAIENSES TERÃO À SUA DISPOSIÇÃO



UM MODERNO VEÍCULO E "FÁBRICA" DE CULTURA EDUCACIONAL. DA TVE, GERAREMOS TODA NOSSA PROGRAMAÇÃO EDUCATIVA, ESTABELECENDO UMA PERFEITA INTERATIVIDADE COM A COMUNIDADE ESCOLAR. TODAS AS QUARTAS-FEIRAS, DE MANHÃ E À TARDE, PRODUIREMOS PROGRAMAS AO VIVO EM QUE EDUCADORES E EDUCANDOS TERÃO OPORTUNIDADE DE PARTICIPAR DOS DEBATES.

CENTRO MUNICIPAL DE CAPACITAÇÃO PERMANENTE DO PESSOAL DO MAGISTÉRIO: EQUIPADO COM RECURSOS AUDIOVISUAIS DE ÚLTIMA GERAÇÃO, O CENTRO TRABALHARÁ PELO CONSTANTE APERFEÇOAMENTO DO PESSOAL DO MAGISTÉRIO.

CENTRO DE LÍNGUAS: AULAS DE INGLÊS, FRANCÊS, ALEMÃO, ESPANHOL E ITALIANO. LÍNGUAS PREDOMINANTES NOS PRINCIPAIS BLOCOS ECONÔMICOS. ALÉM DISSO, O INGLÊS É O SEGUNDO IDIOMA NA MAIORIA DOS PAÍSES.

CENTRO MUNICIPAL DE EXPOSIÇÃO PERMANENTE DOS TRABALHOS DE EDUCAÇÃO BÁSICA: TODA A PRODUÇÃO EDUCACIONAL E CULTURAL DOS MAIS DIFERENTES SEGMENTOS DA COMUNIDADE ESCOLAR PODERÁ SER VISTA, PERMANENTEMENTE, PELOS PAIS DE NOSSOS ALUNOS E PELA COMUNIDADE.

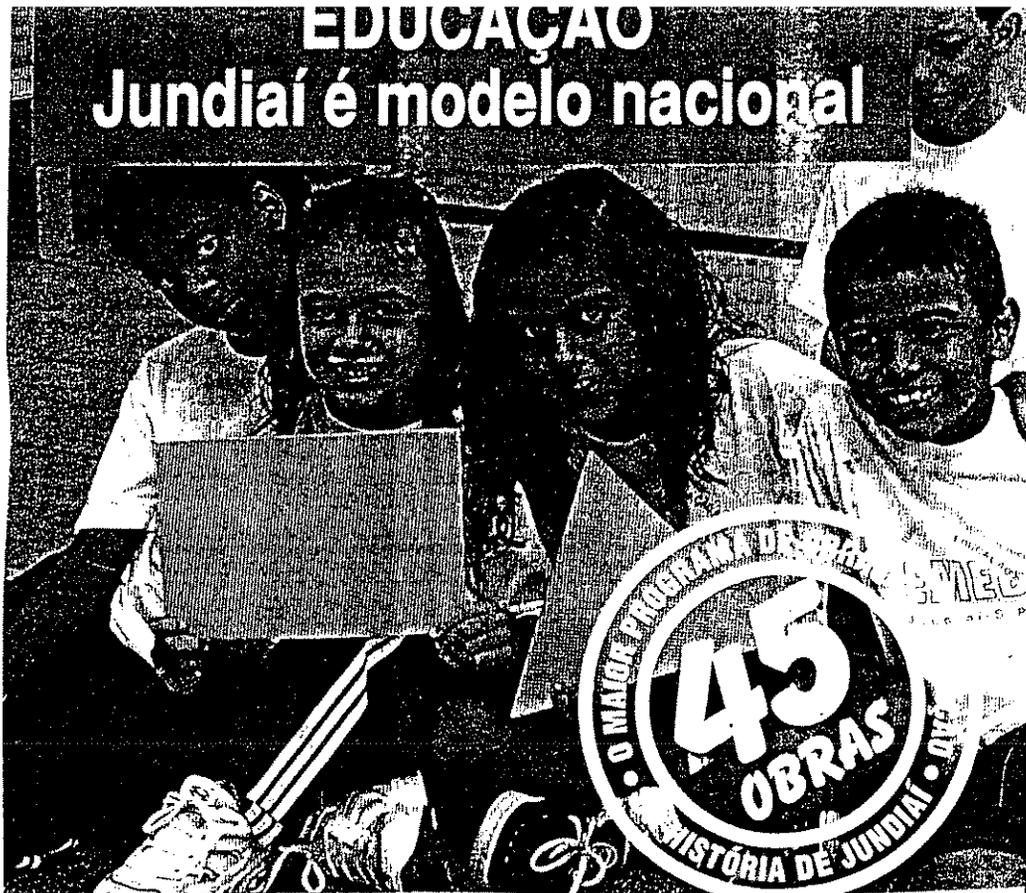
1 COMPUTADOR EM CADA SALA DE AULA: UMA FERRAMENTA DE TRABALHO, DE CONHECIMENTO, DE TRANSMISSÃO DE INFORMAÇÃO E, POR QUE NÃO, UMA FERRAMENTA PEDAGÓGICA, COM A QUAL TODA PESSOA DEVE ESTAR FAMILIARIZADA SE QUISER PARTICIPAR DA NOVA ORDEM MUNDIAL - A GLOBALIZAÇÃO. 242 COMPUTADORES SERÃO ENTREGUES AO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO.

PLANTÃO GRAMATICAL: PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA ESTARÃO, DE SEGUNDA À SEXTA, DAS 8 ÀS 18 HORAS, ESCLARECENDO POR TELEFONE TODAS AS DÚVIDAS DA POPULAÇÃO A RESPEITO DA LÍNGUA PORTUGUESA.



# EDUCAÇÃO

## Jundiaí é modelo nacional

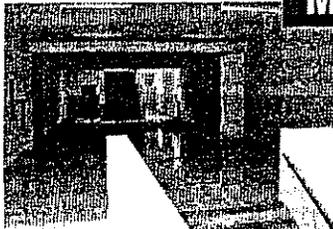


### Vila Maringá



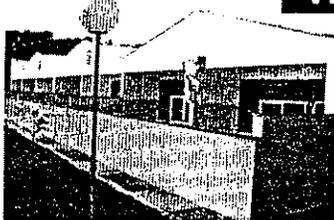
A EMEB (creche) da Vila Maringá será inaugurada em fevereiro de 2002. Atenderá 150 crianças na faixa etária de 0 a 3 anos.

### Morada das Vinhas



A EMEB (ensino fundamental) Morada das Vinhas será a maior escola pública de Jundiaí. Construída segundo rigorosos padrões de modernidade, atenderá cerca de 2000 alunos. Será inaugurada em janeiro de 2002.

### Vila Nambi



A EMEB (creche) da Vila Nambi será inaugurada em janeiro de 2002. Atenderá 150 crianças na faixa etária de 0 a 3 anos.

Secretaria Municipal  
de Educação,  
Cultura e Esportes



# EDUCAÇÃO

## Jundiaí é modelo nacional

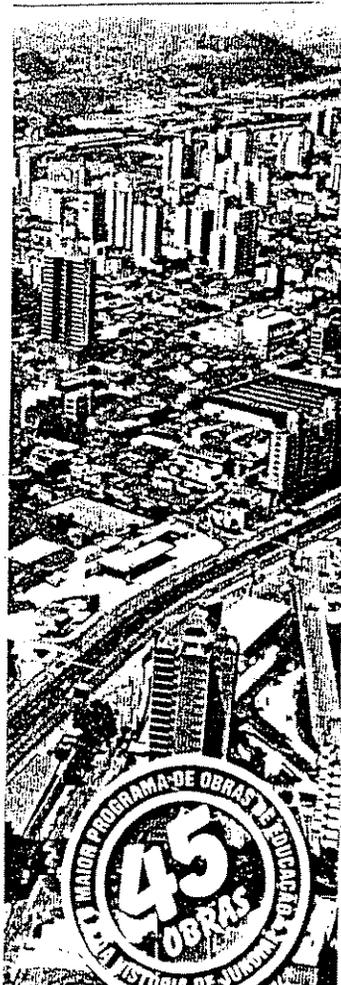
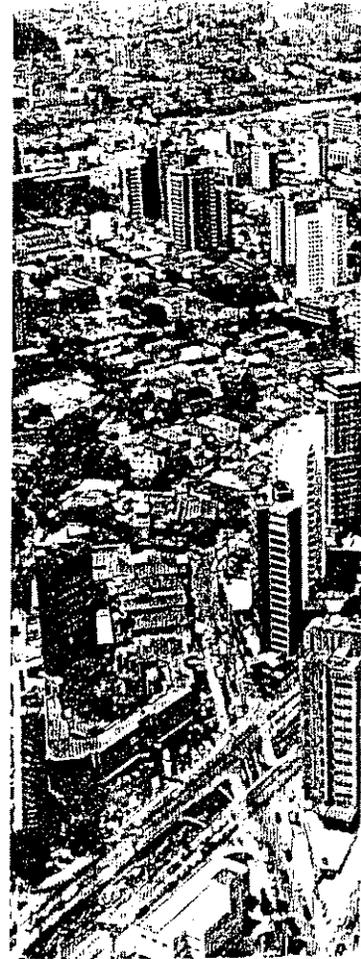
O maior volume de obras na educação de toda a história da cidade.

O Prefeito Miguel Haddad entrega à cidade o maior plano de construção, ampliação e reforma de escolas da história de nossa cidade.

Criar novos espaços, recuperar os existentes, tudo isto ajuda no trabalho do professor e de todos aqueles que militam na educação. Um espaço decente para os alunos. Isto aumenta a auto-estima daqueles que participam da relação ensino e aprendizagem.

O governo Miguel Haddad continua tendo na educação uma das suas grandes prioridades. A Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes, além da preocupação com os prédios escolares, continuará investindo muito na capacitação e na formação dos nossos profissionais em educação.

Todas as áreas serão contempladas: da educação infantil ao ensino fundamental. Estamos investindo muito na educação infantil, especialmente na faixa etária de 0 a 3 anos. São 45 obras na área da Educação, Cultura e Esportes.



45 OBRAS NA ÁREA DA EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTES

ÁREA	OBRA	AÇÃO
FUNDAM.	EMEB PROFª DEOLINDA COPELLI DE S. LIMA	REF E AMPL
FUNDAM.	EMEB PROF. FLÁVIO D' ANGIERI	REF E AMPL
FUNDAM.	EMEB PROFª GLÓRIA DA SILVA R. GENOVESE	REF E AMPL
FUNDAM.	EMEB PROFª ISABEL CHRISTINA M. OLIVEIRA	REFORMA
FUNDAM.	EMEB MARCOS GASPARIAN	REF E AMPL
FUNDAM.	EMEB MARIA JOSÉ MAIA DE TOLEDO	REFORMA
FUNDAM.	EMEB PROFª MELÂNIA FORTAREL BARBOSA	REFORMA
FUNDAM.	EMEB MONS. VENERANDO NALINI	REF E AMPL
FUNDAM.	EMEB PROFª JUDITH ALMEIDA CURADO ARRUDA	AMPLIAÇÃO
FUNDAM.	EE PROF. ADONIRÓ LADEIRA	REFORMA
FUNDAM.	EE PROFª ANA PINTO DUARTE PAES	REFORMA
FUNDAM.	EE PROF. FRANCISCO NAPOLEÃO MAIA	REFORMA
FUNDAM.	EE PADRE MAURÍLIO TOMANIK	REFORMA
FUNDAM.	EE DR. RAFAEL MAURO	REFORMA
FUNDAM.	EE CEL. SIQUEIRA MORAES	REFORMA
FUNDAM.	EMEB DR. JOSÉ ROMEIRO PEREIRA	REF E AMPL
FUNDAM.	EMEB ANTONINO MESSINA	REF E AMPL
FUNDAM.	EMEB PROFª ANNA RITA ALVES LUDKE	REF E AMPL
FUNDAM.	EMEB MORADA DAS VINHAS	OBRA NOVA
FUNDAM.	EMEB PQ. ALMERINDA CHAVES	OBRA NOVA
FUNDAM.	EMEB FAZENDA GRANDE ( FUNDAMENTAL )	OBRA NOVA
CRECHE	EMEB MARIA DE TOLEDO PONTES	REFORMA
CRECHE	EMEB MARIA GEMMA GENARI CARTURAN	REFORMA
CRECHE	EMEB PROFª ADAIL DE OLIVEIRA LENHAIOLI	REFORMA
CRECHE	EMEB PROFª ANGELA RINALDI CAGHE	REF E AMPL
CRECHE	EMEB PROFª ARCINA AP. NOGUEIRA BARBOZA	REF E AMPL
CRECHE	EMEB PROFª BRÍGIDA GATTO RODRIGUES	REF E AMPL
CRECHE	EMEB PROFª CLEONICE ADOLPHO DE FARIA	REF E AMPL
CRECHE	EMEB PAULO GONÇALVES DE MELLO	REF E AMPL
CRECHE	EMEB WILMA NALIN FÁVARO	REF E AMPL
CRECHE	EMEB VILA NAMBI	OBRA NOVA
CRECHE	EMEB VILA MARINGÁ	OBRA NOVA
PRÉ	EMEB PROFª CLOTILDE COPELLI DE MIRANDA	REF E AMPL
PRÉ	EMEB PROFª HAYDEE DUMANGIN MOJOLA	REF E AMPL
PRÉ	EMEB PREF. MANOEL ANIBAL MARCONDES	REFORMA
PRÉ	EMEB PROF. NELSON ALVARO F. BRITTO	REF E AMPL
PRÉ	EMEB PREF. VASCO ANTÔNIO VENCHIARUTTI	REF E AMPL
PRÉ	EMEB PROFª JUDITH ARRUDA CARRETA	REFORMA
PRÉ	EMEB MARIA LÚCIA MASSARENTE KLINKE	REFORMA
PQ.DA UVA	REF. E CONSTR. DE EQUIP. E PLAY-GROUND	OBRA NOVA
PQ.DA UVA	COB. EM ESTRUT. METÁLICA	OBRA NOVA
PQ.DA UVA	ESTRUT. DE CONCR. PRÉ-MOLDADO	OBRA NOVA
PQ.DA UVA	SERVIÇOS DE ENG. P/ PROJ. ELÉTR. E HIDRÁUL.	SERVIÇOS
C.E.	C.E. MORADA DAS VINHAS	OBRA NOVA
C.E.	C.E. ROMÃO DE SOUZA	REFORMA
C.E.	JD. DO LAGO	OBRA NOVA
C.E.	VILA NAMBI	OBRA NOVA
C.E.	SANTA GERTRUDES	OBRA NOVA

Anexo 3 - Cópia de dois registros de encontro do PROFA solicitados pela coordenadora do grupo

Registro do encontro do dia 16/9/2002.

Após a leitura compartilhada - "O mundo" - feita pela coordenadora de grupo Rita, analisamos o Texto M<sub>2</sub>U<sub>2</sub>T<sub>2</sub>, comparando-o com a própria rotina, ressaltando alguns pontos que nos levaram à reflexão.

Chegamos a conclusão, também, que uma das atividades propostas na rotina analisada, que propõe situações diversas para alunos alfabetizados ou não, é um tanto precosa, já que trata-se da 1ª semana de aula e não houve tempo para fazer um diagnóstico sobre a hipótese silábica dos alunos.

Em seguida, assistimos ao vídeo "O que temos de igual é o fato de sermos diferentes".

Partimos então para a leitura do texto M<sub>2</sub>U<sub>2</sub>T<sub>2</sub> - Planejando agrupamentos produtivos - atividade feita em grupo, onde procuramos discutir sobre possíveis duplas, visando a integração no trabalho, conforme a hipótese silábica e as características pessoais de cada criança, após o que os grupos expuseram suas opiniões que foram analisadas para chegarmos à conclusão das melhores duplas de trabalho e esclarecer a todos o que buscamos escotamente ao dispor essas crianças para que trabalhassem juntas.

Registro do encontro de 11/03/2002

Assunto: Registro

Cada grupo recebeu para analisar uma cópia de um registro elaborado por uma professora, a partir de um roteiro a coordenadora mediar as conclusões resultantes, socializando informações sobre o teor dos registros analisados, verificando se em linguagem clara e texto coerente estes esclarecem os passos e critérios utilizados, intervenções efetivadas, previsões de recursos e finalmente, uma avaliação reveladora do desenvolvimento da atividade, apresentarem-se ou não dificuldades em atingir a proposta estabelecida; que ações propôs diante de imprevistos, se estes houverem...

- Reflexões: os registros analisados, as opiniões dos grupos e o roteiro com sugestões podem ser utilizados como suporte para que o professor ao fazer seus registros, considere o leitor, favorecendo assim, o perfeito entendimento da sua mensagem.

Anexo 4 - Carta ao professor cursista para justificar o questionário de avaliação do  
**PROFA**

Caro professor / Cara professora

Como você sabe, o PROFA é um programa que pretende contribuir para melhorar a formação de professores alfabetizadores em todo o país. E – quanto a isso não há dúvidas – a qualidade da formação de professores tem conseqüências na aprendizagem dos alunos.

Não é novidade, para nenhum de nós, que os cursos de habilitação de professores nem sempre nos habilitam de fato para o exercício da nossa profissão. Muitas vezes, é nos cursos de formação em serviço (quando são oferecidos pelas Secretarias de Educação, e quando respondem às necessidades relacionadas à prática pedagógica) que se consegue adquirir conhecimentos relevantes para o trabalho com os alunos.

O objetivo desta pesquisa é colher informações sobre o trabalho de alfabetização que você realizava **antes de participar do PROFA**. Posteriormente, no término do Curso, apresentaremos outro questionário, para que você responda algumas questões semelhantes e avalie a relação entre o que foi abordado e o seu trabalho na sala de aula.

Por meio das propostas e materiais do PROFA, compartilhamos com você o nosso conhecimento sobre os processos de aprendizagem inicial de leitura e escrita e sobre a didática da alfabetização. Agora, esperamos de você principalmente duas coisas: que tire o maior proveito possível do Curso, em favor da aprendizagem de seus alunos, e que seja muito sincero e preciso nas respostas desta pesquisa, que é um dos instrumentos de avaliação do PROFA. Mas, para tanto, é preciso que você responda com muita franqueza e objetividade a todas as questões colocadas. É isso que permitirá a comparação desta pesquisa com a que faremos ao final do trabalho, para identificar a opinião de todos os professores cursistas (milhares, em todo o país) sobre a relação entre os conteúdos abordados no Curso e os resultados obtidos no trabalho pedagógico e no desempenho dos alunos – que é o que mais interessa, no final das contas.

Não é necessário que você identifique seu questionário, mas é preciso que informe ao coordenador de seu grupo quando estiver devolvendo a pesquisa respondida, para que ele possa ter controle do recebimento deste material.

Por fim, solicitamos que você tire uma cópia desta pesquisa, depois de preenchida, e arquive em seu Caderno de Registro, para que possa retomá-la quando o Curso estiver terminando e você for responder o questionário de avaliação final. Quanto a esta carta, ela é sua: não é necessário devolvê-la ao Coordenador do seu grupo: arquive-a também em seu Caderno de Registro, junto com a cópia da pesquisa.

Contamos com a sua valiosa colaboração!

**EQUIPE PEDAGÓGICA DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES**

## PESQUISA INICIAL COM OS PROFESSORES CURSISTAS

### ATENÇÃO

- RESPONDA AS QUESTÕES ABAIXO SOMENTE DEPOIS DE LER ATENTAMENTE A CARTA ANEXADA (FOLHA ANTERIOR).
- SEJA MUITO SINCERO E PRECISO NAS RESPOSTAS: ISSO É MUITO IMPORTANTE!
- NÃO SE ESQUEÇA QUE A FINALIDADE PRINCIPAL DESTES QUESTIONÁRIOS É COLHER INFORMAÇÕES SOBRE O SEU TRABALHO PEDAGÓGICO ANTES DE PARTICIPAR DO PROFA!
- NÃO É NECESSÁRIO SE IDENTIFICAR.

NOME (OPCIONAL): Dejanira Fontibano Marques

MUNICÍPIO: fundiaé UF: SP

Data em que você iniciou este Curso: 02/04/2001

Data da resposta a esta pesquisa: 10/12/2001

1. Neste e no ano passado, você é professor alfabetizador?

SIM Se SIM, especifique:  Educação Infantil  1ª e 2ª série/1º Ciclo  EJA  
() Escola urbana ( ) Escola urbana de periferia ( ) Escola rural

NÃO Se NÃO, qual é a sua atual função? .....

2. No ano passado<sup>1</sup> você foi professor alfabetizador?

SIM  NÃO Quando NÃO, qual era a sua função? .....

3. No ano passado, você utilizava um método para alfabetizar?

SIM  NÃO Se SIM, qual? Construtivista (proposta)

4. No ano passado, você utilizava cartilha?

SIM  NÃO Se SIM, qual? .....

<sup>1</sup> Os cursistas que não foram professores alfabetizadores no ano passado, mas sim em anos anteriores, devem substituir a expressão "No ano passado" por "No último ano em que foi professor alfabetizador" em todo o questionário.

5. Entre as atividades abaixo, especifique, com bastante precisão e de forma legível, quais você utilizava no ano passado, e com que frequência.

**ATENÇÃO**

- A resposta a esta questão é muito importante, pois pretendemos identificar as principais atividades utilizadas pelos professores alfabetizadores antes de participarem do PROFA.
- Há duas colunas a serem preenchidas: a do primeiro e a do segundo semestre.
- Utilize a legenda abaixo como referência.
- Não deixe nenhum campo em branco: se você não propunha a atividade, coloque **N** = NUNCA.
- Não se esqueça: o objetivo desta pesquisa é identificar o que você fazia no ano passado.

<b>TD</b> = TODOS OS DIAS	<b>2X</b> = 2 VEZES POR SEMANA	<b>1X</b> = 1 VEZ POR SEMANA	<b>N</b> = NUNCA
<b>Q</b> = 1 VEZ POR QUINZENA	<b>M</b> = 1 VEZ POR MÊS	<b>0</b> = UMA VEZ OU OUTRA NO ANO	

- |        |        |
|--------|--------|
| 1º sem | 2º sem |
| (TD)   | (TD)   |
- leitura de histórias e outros textos para os alunos
  - (1X) (1X) leitura silenciosa pelos alunos
  - (1X) (1X) leitura em voz alta pelos alunos
  - (Q) (Q) interpretação de texto por escrito
  - (1X) (1X) reprodução oral de textos conhecidos
  - (1X) (1X) dramatização de histórias lidas
  - (N) (N) cópia da lousa, cartilha e/ou livros
  - (M) (M) cópia dirigida
  - (TD) (TD) escrita de palavras conhecidas e/ou frases
  - (2X) (2X) formação de frases com palavras conhecidas
  - (1X) (1X) reprodução escrita de texto
  - (1X) (1X) ditado de palavras ou frases já estudadas
  - (M) (M) ditado de palavras desconhecidas, para diagnosticar as hipóteses de escrita
  - (1X) (1X) produção de texto coletivo
  - (1X) (1X) produção de texto por escrito

- |        |        |
|--------|--------|
| 1º sem | 2º sem |
| (O)    | (O)    |
| (O)    | (O)    |
- produção de texto à vista de gravura
  - produção de texto a partir de seqüências de gravura
  - (1X) (1X) correção coletiva dos textos escritos
  - (1X) (1X) colagem de palavras retiradas de textos
  - (N) (N) escrita e leitura de famílias silábicas
  - (N) (N) separação de sílabas
  - (N) (N) coordenação motora
  - (N) (N) treino ortográfico
  - (Q) (Q) correspondência entre palavras e gravuras
  - (TD) (TD) atividades de reconhecimento de letras, especialmente as iniciais
  - (1X) (1X) atividades de gramática
  - (TD) (TD) atividades com os nomes dos alunos
  - (N) (N) atividades com vogais e encontros vocálicos
  - (TD) (TD) jogos para alfabetizar (dominó de sílabas, correspondência gravura-palavra, quebra-cabeça de figura-palavras etc.)

6. No ano passado, você trabalhava com diferentes materiais de leitura?

SIM    NÃO   Se SIM, quais eram os materiais?

Biblioteca da Classe, pasta de texto  
com os diferentes tipos de texto

7. No ano passado, você propunha atividades de leitura e escrita de diferentes tipos de texto?

SIM  NÃO Se SIM, quais eram os textos utilizados?

Bilhete, parlenda, fábulas, Contos

8. No ano passado, você encontrava algum tipo de dificuldade para trabalhar com diferentes materiais e com diferentes tipos de texto na alfabetização?

SIM  NÃO Se SIM, qual a dificuldade?

9. No ano passado, você propunha que seus alunos trabalhassem em duplas, trios ou grupos maiores, para realizar as atividades de leitura e escrita?

SIM  NÃO

10. Se respondeu SIM para a questão anterior, responda as duas abaixo:

a). Por que você propunha atividades em grupo? Achava que havia alguma vantagem nessa forma de trabalho? Comente.

Em todas estas atividades ocorria discussão entre crianças e ambas cresciam e aperfeiçoavam suas hipóteses.

b). Com que frequência você propunha atividades em grupo? (utilize como referência a legenda da questão 5)

Depois em grupo o que variava era a quantidade e o tipo de agrupamento.

11. Qual a maior dificuldade pedagógica que você teve para alfabetizar seus alunos no ano passado? (Estamos nos referindo à dificuldades para ensinar, e não às outras que certamente existiram – para as outras você pode utilizar o item 17, de “Observações”)

Fazer os alunos, que permaneciam muito tempo na mesma fase de escrita, avançar.

12. Descreva brevemente uma atividade que você propunha com frequência no ano passado e que considerava fundamental para alfabetizar os seus alunos. Lembre-se que neste momento não estamos solicitando a sua opinião atual, mas sim a opinião anterior à sua participação no Curso.

o Roda para leitura feita pelos alunos, onde uma vez por semana 1 aluno deveria ler ou contar uma história para o grupo. O aluno escolhido levava o livro para casa alguns dias antes e na data marcada contava em roda.

o Luta Coletiva de palavras com turmas variadas onde montávamos na alfabeto móvel e depois eu (professora) registrava na lousa quando terminávamos de escrever. Na lousa os alunos registravam as palavras e a professora ia fazendo o rodízio. Cada grupo é uma palavra que estavam escrevendo.

13. Indique abaixo a situação de sua classe no ano passado:

QUANTIDADE DE ALUNOS FREQUENTES NO FINAL DO ANO: 32

QUANTIDADE DE ALUNOS COM ESCRITA ALFABÉTICA NO FINAL DO ANO: 28

Obs: Se você foi professor alfabetizador em duas turmas, especifique acima a situação de uma das turmas e abaixo a situação da segunda turma.

QUANTIDADE DE ALUNOS FREQUENTES NO FINAL DO ANO: .....

QUANTIDADE DE ALUNOS COM ESCRITA ALFABÉTICA NO FINAL DO ANO: .....

14. Qual foi o último texto ou livro que você leu sobre alfabetização antes de participar do PROFA? Qual o nome do autor?

PCNS em ação de alfabetização.  
Oficinas de escrita - Miguel Arrago

15. No ano passado, você estudava e estava sempre atualizado em relação ao trabalho pedagógico?

SIM  NÃO Por quê? *Porque gosto de estudar e estou fazendo mestrado em educação*

16. Qual a sua maior expectativa em relação ao PROFA?

*Aprender novas informações sobre a alfabetização na teoria e na prática*

17. Outras observações que queira fazer (se necessário, use o verso da folha)

*Gostaria que o Profa não fosse um curso tão modular e fechado. Como é. Ao longo das aulas surgiram boas discussões que acabaram sendo interrompidas pela necessidade de dar conta de todos os textos e unidades do curso.*

## *Anexo 6 - Contribuições à prática pedagógica adquiridas na unidade 5*

### CONTRIBUIÇÕES À PRÁTICA PEDAGÓGICA, ADQUIRIDAS NESSA UNIDADE 5

A maior contribuição foi proporcionar um momento de reflexão sobre o que fazíamos em nossa prática cotidiana e com esta reflexão fomos capazes de repensar e constatar que estamos conseguindo acertar, pois muitas das sugestões versavam sobre coisas que já fazíamos. Estes momentos de reflexão propostos com esta unidade foram decisivos e disparadores para a continuidade do nosso trabalho em sala.

É importante proporcionar atividades todos os dias em que o aluno faça uso da escrita, sendo que, o professor também deve fazer o papel de escriba. Consideramos importante a socialização de estratégias de leitura e escrita feitas pelo aluno.

Aprendemos a analisar melhor a escrita dos alunos pré-solábicos, levando em conta o que eles já sabem sobre a escrita e leitura. Como realizar intervenções de forma que ajude o aluno a avançar.

De como planejar bem o trabalho com a escrita e leitura dos alunos, principalmente os que, ainda não fazem o uso correto da escrita. De como fazer intervenção na hora correta.

A leitura de diferentes tipos de textos feitas pelo professor é muito importante, pois os alunos necessitam de modelo.

É a relação entre o que é falado e escrito que ajuda a refletir sobre a língua.

A interação entre os alunos por exemplo: um pré-silábico e um silábico com valor sonoro possibilita reflexões sobre a língua escrita e a leitura da mesma.

Uma contribuição para a prática foi a questão dos agrupamentos pois propicia a circulação de informações, integração entre as crianças, crescimento ao observar diferentes maneiras de pensar e de agir com relação a escrita.

A importância do professor buscar informações e subsídios para detectar as necessidades da criança e como intervir em diferentes situações de aprendizagem.

Agrupar alunos de níveis diferentes.

Conhecer com mais clareza as fases da escrita, o que o aluno pensa sobre isso.

Propor atividades de desestabilização.

Trabalhar criando condições de atender os alunos individualmente.

*Anexo 7 - Entrevista com a coordenadora de Grupo da capacitação 2001*

- 1) Nome, histórico profissional e formação.

Meu nome é Rita de Cássia Frades César, eu tenho 15 anos de magistério. Desses 15, 8 no primeiro ano. Minha formação no momento é de magistério, estou fazendo o PEC, mas eu procurei sempre fazer todos os cursos que eram oferecidos pela oficina pedagógica. Essa é minha formação.

- 2) Como aconteceu de você vir trabalhar como coordenadora de grupo na capacitação ?

Bom como coordenadora de grupo na capacitação foi uma proposta vinda da prefeitura diretamente da Ana Pontes e não tínhamos a idéia do PROFA, quer dizer eu tinha lido sobre o PROFA durante o GEI ainda, e até pensei em conversar com eles que se aparecesse alguma coisa que eu queria fazer. E aí quando ela me convidou para trabalhar na capacitação era para fazer estudo e leitura do PCN com os grupos, a partir do PCN em ação de primeira a quarta. E aí apareceu, apareceu não, o secretário foi a Brasília e trouxe a informação sobre o PROFA e que seria trabalhado aqui em Jundiá na capacitação, como eu já estava dentro do grupo nós só separamos os primeiros anos para trabalhar com o PROFA.

**Então é só o primeiro ano que trabalha com o PROFA ?**

Só o primeiro ano e grupo de seis anos aqui em Jundiá.

- 3) Você acredita que realmente a capacitação está interferindo no trabalho de sala de aula dos professores? E como que você vê isto?

Eu gostaria que intervisse em todos. Eu vejo muitas colocações de coisas que aparecem aqui, como vejo alguns equívocos ainda tanto aqui como fora daqui. O sonho da gente é que isso sai daqui como teoria, vá para a sala de aula e até retorne o que deu e o que não deu, que é o que nós estamos tentando fazer com esses registros reflexivos, hoje você viu, hoje veio um. Então é um trabalho, mas é um trabalho a longo prazo, já estipulado até pela própria secretária, uma coisa que a gente tem certeza é que não é o que você quis transmitir que o professor entendeu, cada um tem a sua bagagem para entender do jeito que quer.

- 4) Qual sua opinião a respeito do PROFA ?

Olha eu esperava, era o que esperava mesmo, é uma como agente fala. Quando eu comecei os cursos de capacitação, na época era do estado ainda, agente pegava a psicogênese para fazer leitura e interpretação, então era assim, a capacitadora e nós lendo texto e discutindo e discutindo e lendo texto e na prática nós tínhamos muito pouco. E agora eles estão passando prática e prática.

de professores, é um didática, então eu acho que a apresentação de didáticas e de modelos até para gente facilita o trabalho do professor .

- 5) E esta esquematização do PROFA assim em módulos, em textos, já ser assim meio que organizado como vão ser os encontros. O que você acha disso, enquanto coordenadora é bom? Você acha que isso é melhor para o grupo?

Eu acho que é melhor pelo seguinte, primeiro que facilita o nosso trabalho, depois que eles, é uma estrutura, é uma seqüência, é hoje nós estamos terminando, começou pela escrita que é uma coisa que o pessoal já tem que já tem muito tempo de tudo e passa para a leitura que por muito tempo nós pensamos só na escrita e deixou um pouquinho esse lado, os tipo de textos e tudo mais agente sabe que de primeira a quarta não é só primeiro ano, mas eu acho que deixou um pouquinho de lado, tanto que agente usa hoje hipóteses de leitura e tem gente que fala não as hipóteses são da escrita. Então os módulos organizados é um linha de pensamento, não sei se teria um outro autor que pensaria de outra forma, da maneira que está feito, ele está seguindo, eu acho que é um seqüência legal para começar. Para os professores que nunca viram e pros que já viram ter esta observação como diz, ver os velhos com novos olhos.

- 6) Você acha que o PROFA vai se constituir num espaço de você resignificar o saber docente, você vai conseguir fazer com que ele repense e reflita ?

Com aqui agente vê que é um espaço, você vê que eu faço, durante as unidades do PROFA nós temos em cada unidade o espaço de para casa, o saber individual, nós nunca fizemos, aqui nós mesmo que levando mais um encontro, duas horas todos os textos são lidos aqui. Então esta também é uma expectativa, uma proposta nossa que como coordenadoras que fomos professoras até o ano passado, porque a maioria dos textos que vão para casa não são lidos e não é má vontade do professor, todo mundo vê isso agente entra num ritmo que é difícil, então tudo que nós desenvolvemos aqui inclusive esse pessoal agente procura fazer, garantir pelo menos a leitura, agora se vai, a resignificação depende de cada um, é cada professor querer modificar ou pensar por onde, mas eu acredito que é um ótimo começo.

- 7) Você tem conhecimento do Referencial para Formação de Professores, você acha que o PROFA está trazendo bastante a linha do Referencial ?

Está bem dentro, como eles já disseram lá, uma coisa saiu da outra. O PROFA nasceu dos Referenciais e dos Parâmetros em Ação, por isso que eu falei é sempre uma linha, começou já bem lá trás.

Anexo 8 - Cópia das pesquisas realizadas com professores

PESQUISA

- 1) Tempo de magistério
- 2) Formação
- 3) O que você considera ser a função da capacitação docente?
- 4) Você acha realmente válido a capacitação docente? Porque?
- 5) Dentro da sua sala de aula, quais as mudanças que você acha que ocorreram devido a capacitação?
- 6) O que você modificaria na capacitação que você faz hoje? Porque?

Numere e responda abaixo

- 1- 19 anos
- 2- magistério - História e geografia - pedagogia
- 3- Apoio nas intervenções, troca de experiências e atualizações nas performances.
- 4- Sim, é sempre importante e aconselhável a sua atualização
- 5- Avaliação de desempenho em sala prática, diagnosticar melhor os avanços e estratégias diversificadas mediante necessidades.
- 6- Desenvolveria trabalhos juntos com o grupo sempre baseado nas atividades dadas e discutindo os resultados tanto o positivo como o negativo.

## PESQUISA

- 1) Tempo de magistério
- 2) Formação
- 3) O que você considera ser a função da capacitação docente?
- 4) Você acha realmente válido a capacitação docente? Porque?
- 5) Dentro da sua sala de aula, quais as mudanças que você acha que ocorreram devido a capacitação?
- 6) O que você modificaria na capacitação você faz hoje? Porque?

Numere e responda abaixo

1) 11 anos

2) Pedagogia

3) Um repouso às nossas dúvidas e ansiedades.

4) Sim, acho importante, nos ajuda sempre.

5) Faço mudanças, usando ~~o~~ que julgo necessária para melhorar minha prática.

6) A nossa capacitadora conhece nossas ansiedades e angústias, pois fala a mesma linguagem, porém nos falta "algo".

## PESQUISA

- 1) Tempo de magistério
- 2) Formação
- 3) O que você considera ser a função da capacitação docente?
- 4) Você acha realmente válido a capacitação docente? Porque?
- 5) Dentro da sua sala de aula, quais as mudanças que você acha que ocorreriam devido a capacitação?
- 6) O que você modificaria na capacitação que você faz hoje? Porque?

Numere e responda abaixo

- 1) 11 anos
- 2) magistério e pedagógico
- 3) atualização de conhecimento do professor.
- 4) O método não é apenas do professor e todo profissional. O que está sempre se atualizando e isso não precisa ser dito necessariamente por um professor, o profissional se atualiza em casa, lendo livros, artigos ou com qualquer outro meio, pesquisando, se informando...
- 5) As aulas se tornam mais estimulantes e diversificadas graças ao professor permeando informações.
- 6) Acho que há que ser mais estimulante, utilizar as aulas de capacitação, pois nem sempre se encontra esse espaço de muito tempo.

## PESQUISA

- 1) Tempo de magistério
- 2) Formação
- 3) O que você considera ser a função da capacitação docente?
- 4) Você acha realmente válido a capacitação docente? Porque?
- 5) Dentro da sua sala de aula, quais as mudanças que você acha que ocorreram devido a capacitação?
- 6) O que você modificaria na capacitação você faz hoje? Porque?

Numere e responda abaixo

1- 13 anos

2- 3º grau Pedagogia

3- Um momento onde os professores possam estar se atualizando e revendo pontos que possam melhorar sua performance em sala.

4- Sim pois a cada ano recebemos novos alunos e também precisamos estar revendo em grupo posturas e práticas.

5- Toda minha prática em sala está diretamente relacionada as capacidades e momentos de estudos que aconteceram desde o primeiro ano que entrei no magistério as capacitações nos primeiros anos de meu trabalho foram fundamentais para minha prática atual.

6- Acredito que mudaria no sentido de não repetir sempre os mesmos assuntos no que se refere a aquisição da escrita e estudaria assuntos relacionados a problemas do cotidiano. Isso que o mais na educação hoje não está relacionado somente a aprendizagem as atitudes e posturas dos alunos precisam ser estudados com mais profundidade para que desta forma o relacionamento entre eles se torne mais amigável.

- 1) Tempo de magistério
- 2) Formação
- 3) O que você considera ser a função da capacitação docente?
- 4) Você acha realmente válido a capacitação docente? Porque?
- 5) Dentro da sua sala de aula, quais a mudanças que você acha que ocorreram devido a capacitação?
- 6) O que você modificaria na capacitação você faz hoje? Porque?

Numere e responda abaixo

- 1) 7 anos
- 2) Pós-graduação
- 3) Função de capacitar o professor.
- 4) Sempre um pouco se aprende.
- 5) Mudança nenhuma, só que mais os alunos.
- 6) Eu trabalharia se as dificuldades do professor. Porque é que é dada as vezes não interessa nada para o professor, pois ele está cansado de saber.

PESQUISA

- 1) Tempo de magistério
- 2) Formação
- 3) O que você considera ser a função da capacitação docente?
- 4) Você acha realmente válido a capacitação docente? Porque?
- 5) Dentro da sua sala de aula, quais a mudanças que você acha que ocorreram devido a capacitação?
- 6) O que você modificaria na capacitação você faz hoje? Porque?

Numere e responda abaixo

- 1) 12 anos de magistério;
- 2) Formada em magistério com habilitação para educação infantil e Pedagogia.
- 3) A capacitação docente deve estar voltada a ajudar o professor a melhorar e a se atualizar para que suas aulas tenham situações atuais mediante a novos conhecimentos adquiridos.
- 4) Acho válida a partir do momento em que você utiliza o que está aprendendo.
- 5) A troca de experiências existentes na capacitação as vezes relembra atividades já esquecidas que podem dar bons resultados, mas não tem acrescentado muito no que já sabemos. Este ano aprendei algumas dicas pois estava afastada do ensino fundamental a 10 anos.
- 6) Modificaria com assuntos mais diversificados, pois ultimamente está sendo muito repetitiva o que desestimula o professor.

## PESQUISA

- 1) Tempo de magistério
- 2) Formação
- 3) O que você considera ser a função da capacitação docente?
- 4) Você acha realmente válido a capacitação docente? Porque?
- 5) Dentro da sua sala de aula, quais as mudanças que você acha que ocorreram devido a capacitação?
- 6) O que você modificaria na capacitação você faz hoje? Porque?

Numere e responda abaixo

1- 27 anos

2- 2º Grau - Magistério

3- A capacitação permite que o professor se atualize e melhore a sua performance em sala de aula.

4- Sim, porque nenhum profissional pode hoje em dia, deixar de se atualizar e rever seus conceitos diante de uma clientela que precisa estar inserida na sociedade que é dinâmica e que está em constante evolução.

5- Por estar há muito tempo no Magistério iniciei meus trabalhos na prática tradicional de ensino, e, com as novas descobertas sobre o desenvolvimento cognitivo da criança pude me atualizar e compreender melhor esse processo e adotar novas estratégias onde o aluno se torna mais autônomo e constrói suas bases de conhecimento.

6- Eu gostaria que a capacitação enfocasse mais a teoria sobre o desenvolvimento cognitivo da criança.

## PESQUISA

1. Tempo de magistério: 13 anos.
2. Formação: Magistério com especialização em pré.
3. O que você considera ser a função da capacitação docente? Atualização e aprofundamento da prática pedagógica.
4. Você acha realmente válido a capacitação docente? Por que? Sim, porque leva o professor a refletir sua prática, embora muitas vezes, eu as acho repetitivas (sempre o mesmo assunto), porém há sempre um novo olhar e no fundo, alguma coisa, mesmo que seja mínima, a gente aprende.
5. Dentro da sua sala de aula, quais mudanças que você acha que ocorreram devido à capacitação? Passei a ver os alunos sob um novo prisma e a detectar as diferentes fases de aprendizagem (pré silábico, silábico com valor sonoro e sem e silábico alfabético), fases que a 10 anos atrás não conhecia; a maneira de intervir para que o aluno avance na fase em que se encontra também ganhou um novo olhar e para melhor. Posso garantir que essas mudanças quem sai ganhando não sou só eu, como também o aluno.
6. O que você modificaria na capacitação que você faz hoje? Por que? Eu modificaria essa "mania" que os capacitadores "pegaram" de responder uma pergunta do professor com outra pergunta, porque hoje acredito que tanto professores quanto capacitadores estão procurando soluções para os problemas detectados ou não, frente à educação e o mais importante, gostaria que a capacitação conseguisse dar respaldo para o professor, frente aos alunos com defasagem de aprendizagem, assim como os alunos inclusos, que são jogados em nossa sala e o professor tem que dar conta sozinho e acredito que isso ocorra devido ao fato da falta de especialista no assunto.

	conteúdos (alguns conteúdos vistos no final do ano serviriam para o início do ano letivo) 4
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Oficinas 2</li> <li>- Conteúdos de outras áreas 5</li> <li>- Rotatividade mais ou menos 2 meses por área do conhecimento 2</li> <li>- Elaborar seqüências e projetos 1</li> <li>- PROFA num semestre e outra área em outro semestre 2</li> <li>- Continuar com o PROFA e trazer especialistas cuidadosamente escolhidos para as outras áreas</li> <li>- Sugestões de especialistas: Madalena Freire, Ondalva, Regina Câmara, Douglas Tuffano, Telma Weisz, Pedro Bandeira, Antonio Nóvoa, Lino de Macedo.</li> </ul>
SUGESTÕES	
Continuidade do PROFA	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sim 26</li> <li>- Não 0</li> <li>- Sem resposta 1</li> </ul>

ASSINATURAS:	U.E.
1. Maria Magali Ferraz de Siqueira	Conde Dr. José Romário Pereira
2. Maria Elba Joga Cabral	" " " "
3. Ivana Rodrigues Dias	G.M.E.B. PEDRO DE OLIVEIRA
4. Sílvia Fontebasso Marques	EMEB COMENDADOR HERMENEGILDO MARTINELLI
5. Adelaide Opé de Souza Curcio	EMEB Comendador Hermenegildo Martinelli
6. Amélia Margarida de Sousa Silva	EMEB "Isabel Cristina Marques de Oliveira"
7. Carluma Abpandto Bento Glóndio	EMEB "Profa. Elaine D'Angieri"
8. Felice Lavietto Godarin	EMEB "Profa. Judith Almeida Curado-Cruada"
9. Patrícia Fernandes Machado-Fernandes	EMEB "Profa. Martha Almeida Curado-Cruada"

Anexo 9 - Cópia da avaliação da capacitação 2002

AValiação DA CAPACITAÇÃO 2002

GRUPO 2º FEIRA - 8:00h às 10:00h - Coordenadora Rita de Cássia Frare Cezar

As professoras participantes deste grupo, reunidas em horário destinado aos encontros para estudo, na sala Florestan Fernandes, do Centro Municipal de Capacitação e Formação Permanentes do Pessoal de Magistério Prof. Paulo Freire, discutiram os aspectos relevantes/ positivos ou eficazes e os aspectos negativos, ineficazes dos encontros deste ano e chegaram às seguintes conclusões abaixo relacionadas. Em virtude desta avaliação, seguem também, algumas sugestões para o ano de 2003.

ASPECTOS POSITIVOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Abertura para a socialização até de ansiedades e estratégias 1</li> <li>- Material 4</li> <li>- Continuidade 4</li> <li>- Avaliação diagnóstica dos alunos 3</li> <li>- Estudo intensivo 1</li> <li>- Vídeos 4</li> <li>- Competência da coordenadora de grupo 1</li> <li>- Assunto abordado e estudo (alfabetização) 10</li> <li>- Intervenção 2</li> <li>- Leitura compartilhada 1</li> <li>- Os textos 6</li> </ul>
ASPECTOS NEGATIVOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nada 11</li> <li>- Repetição de assuntos esgotados 3</li> <li>- Corrida na leitura e discussão dos textos, devido ao pouco tempo 4</li> <li>- Somente Língua Portuguesa 1</li> <li>- Não ter espaço para contemplar outras áreas 6</li> <li>- Curso muito cortado, com interrupções constantes e demora para ver os</li> </ul>

10.	summers Carter Luanda	EMEB Paula Judith Almeida Cuiade Aminda
11.	Raquel M. Santos Farias <del>de</del> <del>Ribeiras</del>	EMEB Tony Habitacional Morada das Vinhas
12.	Elisana Aparecida Franco Espalhas <del>de</del> <del>Alameda</del>	EMEB Prof. Celina Barbosa Paiva
13.	Alexandra Grandi Nias Silva <del>de</del> <del>Silva</del>	EMEB Prof. Sérgio Nuno da Luz
14.	Aparecida de Lacerda Marques <del>de</del> <del>Alameda</del>	EMEB Prof. Joaquim C. de Freitas
15.	marilda falty Alves Pereira <del>de</del> <del>Alameda</del>	EMEB Prof. Joaquim Cavaleiro de Freitas
16.	Luciana Rodrigues Jaminatto <del>de</del> <del>Alameda</del>	EMEB Prof. Joaquim Candelário de Freitas
17.	Maria Silva J. J. Monteiro	EMEB Prof. José de Sousa
18.	Fátima José de Sousa	SUBS José de Sousa
19.	Moude Luiza Faria de Lourenço	EMEB DR. RAMIRO DE ARRABALHO
20.	Guile Steffen	EMEB Prof. Cecília R. P. Guille
21.	Margarite Sobrinho	EMEB. PEDRO DE OLIVEIRA
22.	Renata Cristina Lopes Renato Lopes	EMEB MARCOS GASPARIAN.
23.	Maria Botinha dos Passos Rogosa <del>de</del> <del>Alameda</del>	EMEB Prof. Judith Almeida Lusada Estrada
24.	Ilvana de Fatima Pires	EMEB. Antônia Pereira
25.	Graciele Soares	EMEB Antônia Pereira
26.		
27.		
28.		
29.		
30.		
31.		
32.		
33.		
34.		

Anexo 10 - Solicitações de escritas feitas para professores

O que você está achando da capacitação até o momento? (abril)

No momento, nenhuma novidade, os assuntos trabalhados, já chabalei anteriormente. Minha expectativa é que posteriormente sejam abordados assuntos para minhas dúvidas.

Professora Realista

O que você está achando da capacitação até o momento? (abril)

No início achei o Profa uma proposta inovadora e muito interessante, mas agora estou achando um pouco repetitivo. Acredito que mais para frente o curso nos ofereça subsídios principalmente no que diz respeito à reflexão sobre nossa prática, no entanto, acho o Profa, um curso muito "fechado" e é seguido de muito a risca, como uma receita.

Professora Cansada

O que você está achando da capacitação até o momento? (abril)

Gostando porque no ano passado eu fazia de teórico e quarto ano então tudo isso é novidade, mas eu acho que quando ela começa a prática vai ficar melhor ainda. A teoria, hum!!!, a prática vai ser mais interessante.

Professora Feliz

O que você está achando da capacitação até o momento? (final do 1º semestre)

Confesso que na dos outros anos eu tinha maior motivação em participar. Porém, tenho consciência de que o teórico é importante para nossa formação e segurança profissional. Junto a programação muito fechada, a capacitadora fica presa e esta programação, muitas vezes não deixando fluir discussões interessantes. Não há nada de tão novo, acredito que apenas estamos direcionando um novo olhar para o já conhecido.  
(Professora Desmotivada)

O que você está achando da capacitação até o momento? (final do 1º semestre)

Eu acho que, para os professores que não sabem como fazer para alfabetizar os seus alunos, como os da quinta série por exemplo, que não entendem a "proposta", ele seria mais válido. Mas para mim realmente eu não aprendi nada de novo.

Professora Segura

O que você está achando da capacitação até o momento? (final do 1º semestre),

Acho que o que está sendo passado nos encontros, não é novidade e não está vindo ao encontro das reais necessidades que temos

Professora Desestimulada