

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO



1290002736



FE

TCC/UNICAMP M791p

Professores e mudanças pedagógicas:
o trabalho coletivo em questão

CRISTINA FERREIRA DE MORAES

CAMPINAS

2005

200606159

UNICAMP - BIBLIOTECA

CRISTINA FERREIRA DE MORAES

**Professores e mudanças pedagógicas:
o trabalho coletivo em questão**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC),
apresentado como exigência parcial
para o Curso de Pedagogia – Pefopex
(Programa Especial de Formação de
Professores em Exercício) da Faculdade
de Educação de Unicamp, sob
orientação do Prof. Dr. Guilherme do Val
Toledo Prado.

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

UNICAMP

2005

*"Todo jardim começa com um sonho de amor.
Antes que qualquer árvore seja plantada, ou qualquer lago seja
construído, é preciso que as árvores e os lagos tenham nascido dentro
da alma. Quem não tem jardins por dentro, não planta jardins por
fora. E nem passeia por eles..."*

Rubem Alves

Para Edmar, Ademir e Iolanda

por me ensinarem, por meio do exemplo, a acreditar no ser humano, em mim inclusive, e em sua capacidade de transformar a si e ao mundo.

A professora Roseli Cação, pelas sugestões e contribuições dadas a este trabalho durante sua segunda leitura, pela presença, sempre amiga, ao longo de minha formação acadêmica, por ser parte importante da minha história dentro desta Universidade.

A meus alunos, com os quais aprendo, a cada dia, que a luta desta profissão ainda vale a pena.

A meus enteados Sthefany, Patrick, Richard e Jéssica, pelos incentivos, pelo exemplo e pelo apoio.

A minhas amigas e colegas de luta, professoras, principalmente a Ana Maria, Giovana, Irene, Léia, Raquel, Lessandra e Michelly nas pessoas das quais vejo refletidos meus anseios, minhas angústias e minhas buscas.

Finalmente, a Eliane, Silvana, e em especial a Ariana e Lucilene preciosas amigadas que conquistei no decorrer do curso, a quem dedico as palavras de Fernando Pessoa: *“O valor das coisas não está no tempo em que elas duram, mas na intensidade com que acontecem. Por isso existem momentos inesquecíveis, coisas inexplicáveis e pessoas incomparáveis”*.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	10
1 – Tendência atual sobre a formação de professores	13
1.1- A formação profissional institucionalizada – o curso de Magistério .	13
1.2- O começo da atividade docente.....	16
1.3- Chegada ao curso superior: as indagações, inquietações.....	19
1.4- Em Hortolândia, o incentivo e a regulamentação do Plano de Carreira	22
2 – Vida de Professores	26
2.1- Vivências na formação	26
2.2- Ciclo de vida dos professores	28
2.2.1 Entrada na Carreira	28
2.2.2 A fase da estabilização	29
2.2.3 Diversificação / experimentação	29
2.2.4 Serenidade e distanciamento afetivo	30
2.2.5 Desinvestimento	30
2.3- Saberes dos professores: definindo sua identidade	31
2.4- Professores pesquisadores: Novos investigadores de suas velhas práticas	32
2.5- O caminho da reflexão	37
3 – O trabalho coletivo em discussão	41
3.1 O que eu penso sobre trabalho coletivo	41
3.2 O que pensam sobre o trabalho coletivo: teorizando o assunto...	43
3.3 Discutindo as teorias	47
3.4 Conclusão do capítulo	49
4 – O momento próprio do coletivo: HTPC – Hora de Trabalho Coletivo Pedagógico	51

4.1	O contexto da pesquisa: uma escola pública municipal de Hortolândia.....	51
4.2	Metodologia da pesquisa.....	53
4.3	O contexto das entrevistas.....	55
4.4	O que dizem as entrevistas.....	58
4.5	Entrevistas e autores: o que posso dizer do meu trabalho e o trabalho coletivo da escola.....	66
5 –	Considerações finais: tecendo algumas considerações provisórias	70
	Bibliografia.....	75

RESUMO

Este trabalho pretende explicitar o que vem a ser o trabalho coletivo docente em uma escola pública da Rede Municipal de Hortolândia. Para isto, a partir da prática docente nesta rede oficial de Ensino, procuro primeiro definir o que vem a ser este tipo de trabalho, resgatando um pouco de minha própria formação inicial e em serviço. Para ampliar esta discussão, dialogo com alguns autores a respeito deste assunto e apresento algumas entrevistas com professores desta instituição, em um determinado momento, mostrando a viabilidade ou não de se organizar o trabalho coletivo na escola, de se montar o HTPC (Hora de Trabalho Coletivo Pedagógico) de forma que este coletivo venha a acontecer efetivamente, sem deixar de apontar os entraves institucionais, da escola e dos próprios indivíduos que acabam por dificultar e por vezes inviabilizar esta forma de atuação. Por fim apresento um ato de crédito à escola e aos professores que nela trabalham, que aos poucos estão buscando este momento coletivo em seu espaço próprio.

Palavras- chave: 1. Formação de Professores; 2. Professora Pesquisadora ; 3. Prática Pedagógica; 4.Trabalho Coletivo; 5. Reflexão

INTRODUÇÃO

Este trabalho é resultado, ou pelo menos o início de algumas reflexões a respeito de minha identidade profissional e minha prática pedagógica enquanto profissional da educação.

Sou professora em exercício na Rede Municipal de Hortolândia e na Rede Municipal de Paulínia. Duas realidades bem diferentes, porém não discuto estas diferenças dentro deste trabalho. Atuo em Hortolândia há mais tempo e é sobre essa experiência que desejo falar.

Cursando o Pefopex (Programa Especial de Formação de Professores em Exercício), não havia sentido em fazer uma pesquisa que não fosse sobre minha própria prática, ou seja, em eu ser professora-pesquisadora de minha realidade.

A organização deste trabalho foi concebida com base nos elementos que foram surgindo durante a elaboração do mesmo. Ao longo do próprio texto, já vou tecendo algumas reflexões a respeito do tema de desejei pesquisar.

No primeiro capítulo, busquei demonstrar um pouco de minha história de formação e como foi que cheguei até a Universidade Estadual de Campinas. Faço aqui algumas colocações no processo de formação de professores a partir da LDB 9394/96, onde houve uma grande procura por cursos superiores de ensino.

Porém, o que acontece com frequência é que os professores estão passando pela academia, adquirindo conhecimentos, mas isso não garante a melhora do ensino.

De nada adianta a aquisição de conhecimentos se estes não são sistematizados, dialogados, transferidos, transformados e colocados em prática.

Para continuar a discussão sobre a formação de professores é preciso salientar que o conhecimento do mundo e a forma de se relacionar com ele também são importantes, pois são situações formativas, isto é, a história de vida de cada professor mistura-se com o exercício do magistério. Este é o assunto da discussão do segundo capítulo.

A busca da competência para ensinar, ou seja, a capacidade de responder aos desafios inerentes à prática e pôr em uso os conhecimentos adquiridos ao longo da vida profissional é um objetivo da quase totalidade dos professores.

Considerando que estes conhecimentos não são apenas acadêmicos, racionais e teóricos, nem apenas práticos, técnicos e intuitivos, precisamos passar a ver a vida de professores como algo a ser destacado, uma vez que é preciso sair desta visão simplista de nossa profissão, para sermos reconhecidos enquanto profissionais.

É a busca da identidade profissional. Esta não deve passar despercebida nem por nós, nem por ninguém. Não podemos nos omitir desta identidade senão corremos o risco de testemunhar uma escola neutra, sem interesses ou contradições, fora da realidade vivenciada no momento. Contudo, não é possível adquirir a identidade profissional somente dentro da academia. Ela é conseguida através da prática e da reflexão desta prática.

Nossa profissão é vista como uma das redentoras da sociedade. Acredita-se que a escola ainda é uma forma de mudança de vida, de nível

social. É uma das profissões onde a prática conduz a criação de conhecimentos específicos desta prática.

Estes conhecimentos são os “segredos” dos professores, segredos esses que não devem, ou pelo menos não deveriam ser guardados e sim trocados, compartilhados com os colegas.

É por isso que procuro dentro deste trabalho relacionar a prática pedagógica com o trabalho coletivo docente. Discuto algumas destas questões no terceiro capítulo, intitulado como “O trabalho coletivo em discussão”, descrevendo brevemente as teorias sobre este assunto.

No quarto capítulo, busquei dentro de uma escola da Rede Municipal de Ensino Fundamental de Hortolândia como é que acontecem os HTPC's (Horário de Trabalho Coletivo Docente) e o que legitima ou o que deixa de legitimar a ação coletiva docente. Para tanto realizei entrevistas focais, onde busquei evidenciar o que um grupo de professoras da instituição pesquisada pensam neste momento sobre o trabalho coletivo.

Fechando o trabalho, nas considerações finais, apresento algumas conclusões provisórias a que cheguei refletindo sobre o percurso de minha formação, sobre a formação de professores e sobre a importância do trabalho coletivo docente, para que os esforços por uma educação melhor para nossas crianças deixem de ser individuais e extrapolem os limites da sala de aula.

1. TENDÊNCIA ATUAL SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

*Identidade é o que nos diferencia
do restante da realidade
de modo que nela nos localizemos,
ao mesmo tempo,
é a procura de definição daquilo
que é nosso contorno,
que nos circunscreve, nos contém, ou seja,
marca nosso lugar.*

Mário Sérgio Cortella

1.1 A formação profissional institucionalizada – o curso de Magistério.

Não pretendo contar em detalhes minha trajetória profissional, pois minha intenção não é escrever um memorial, porém este relato se faz necessário para uma melhor compreensão do tema que me proponho a desenvolver.

Muito antes de iniciar a carreira do magistério, vivendo ao longo dos anos a condição de aluno, ao conviver diariamente com seus professores, o futuro professor aprende muito sobre sua profissão. É bem provável que poucas pessoas tenham a oportunidade de construir previamente uma representação tão forte de sua profissão quanto o professor. (NÓVOA, 1995).

Também o conhecimento de mundo e a forma de se relacionar com o outro (situações formativas para todas as pessoas) assumem um papel importante no repertório de formação dos professores, já que lhes cabe a tarefa de educar. Ou seja, a história de vida de cada um, inevitavelmente, se mistura muito com o exercício do magistério.

Nasci em Campinas e fui criada em Hortolândia (uma cidadezinha vizinha), onde vivo até hoje. Meus pais sempre valorizaram muito a educação, mesmo ambos tendo estudado até a quarta série primária e terem uma origem bastante humilde. Fizeram de tudo para que estudássemos, eu e meus dois irmãos.

Fiz o Ensino Fundamental na E.E.P.S.G. "Professora Liomar de Freitas Câmara", escola esta que é situada na rua onde moro atualmente. Lembro-me de muitas coisas que lá vivi e de duas professoras em especial.

Uma delas é a Dona Neide, professora da primeira série, que não conseguia entender como eu, que nunca havia freqüentado uma escola antes conseguia ler e escrever. Ela acreditava que a alfabetização acontece somente na escola e que as crianças são incapazes de aprenderem sozinhas. Eu ficava muito brava quando ela dizia que achava que eu era repetente, mas hoje compreendo que em 1983 a professora Neide ainda não compreendia a Psicogênese da Língua Escrita de Emília Ferreiro¹ e que naquele momento o aprender somente na escola era o que ela acreditava sobre alfabetização.

Outra professora que não posso deixar de citar é a Dona Luzia que ministrava aulas de Língua Portuguesa e Estudos Sociais na segunda série. Era muito séria, não sorria nunca, e a maioria dos alunos não gostavam dela. No entanto ela ensinava e ensinava muito bem. Cobrava a aprendizagem não impondo sua condição de professora, mas dando a nós alunos, na época a certeza de que precisávamos aprender aquilo. E o melhor: aprendíamos.

¹ FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

Ela era muito exigente, mas sempre com muita educação. Hoje eu sei que eu tenho muito desta professora em minha prática pedagógica, pois na escola que trabalho, às vezes, sou até chata em exigir tanto dos meus alunos.

Ao fazer o colegial, optei pelo Magistério mais por uma vontade da minha mãe do que por opção própria. Sempre disse que sou professora por vocação da minha mãe que sonhava em ser professora e vê muito do que eu faço como sua própria realização pessoal. Mas apaixonei-me por essa minha profissão desde quando comecei o curso até hoje. Penso que não a troco por nada. Gosto da sala de aula.

Fiz o curso de magistério na E.E.P.S.G. "Dom Jayme de Barros Câmara", em Sumaré de 1991 a 1994. Tive professores muito bons como o Robson (Filosofia), Maria Bernadete (Didática), Rosana Camargo (Didática da Alfabetização) e Dinoráh (Educação Física).

O curso não foi ruim, mas também não foi excelente. Vejo hoje que as colegas que se formaram no CEFAM (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério) têm bem mais bagagem que eu. É que temos a ilusão de que saindo do magistério somos capazes de enfrentar qualquer sala de aula.

No entanto o professor não se torna competente profissionalmente apenas estudando. Competência profissional, segundo PERRENOUD (1999), significa a capacidade de mobilizar múltiplos recursos (entre os quais os conhecimentos teóricos e práticos da vida profissional e pessoal) para responder às diferentes demandas colocadas pelo exercício da profissão. Ou seja, significa a capacidade de responder aos desafios inerentes à prática, de

identificar e resolver problemas, de pôr em uso seus conhecimentos e recursos disponíveis para resolver seus problemas de ordem profissional.

O conhecimento profissional do professor deve se constituir fundamentalmente no curso de formação (em serviço ou não). Porém, isso não significa que o aprendizado dos conteúdos relacionados ao conhecimento profissional do futuro professor se dá ao ingressar num curso pela primeira vez ou que ao terminar este curso o professor já está "pronto" para o exercício de sua profissão.

Terminei o curso em 1994 e no mesmo ano ingressei na Prefeitura Municipal de Hortolândia, trabalhando como recreacionista (que é o mesmo que babá). Fiquei afastada da educação apesar de estar trabalhando em uma escola de Educação Infantil, pois lá, naquela época era bem separada a Creche da Pré Escola, pois quem trabalhava na creche (0 a 5 anos) somente cuidava das crianças não tendo nenhuma orientação pedagógica para uma atuação diferente do cuidar e preservar a higiene. Já a pré-escola tinha todas as necessidades pedagógicas atendidas. Isto sem contar que os professores da pré-escola mal cumprimentavam as recreacionistas.

1.2 O começo da atividade docente

Acho que havia desistido de ser professora, pois nunca me vi professora desde que me formei até estar exercendo a profissão e não fui atrás de prestar nenhum concurso ou tentar ministrar aulas no Estado.

Em 1998, houve um concurso para professores em Hortolândia e eu prestei e passei, mas acho importante aqui ressaltar que mesmo sendo

formada no magistério nunca tive a oportunidade de assumir uma sala de aula como contratada como havia tantas professoras em Hortolândia e que quando eu passei no concurso não tive nenhum ponto extra pelo tempo de serviço prestado na Prefeitura e olha que eu trabalhava na área da educação.

Assumi uma sala no ano seguinte, a minha primeira turma: a segunda série F. Não me esqueço que quando me apresentei aos meus alunos pensei "Enfim, sou professora"!

No decorrer daquele ano fui percebendo que o que aprendi no curso do magistério pouco era utilizado na sala de aula e que muito das teorias aprendidas já estavam em mudanças, como é o caso da Psicogênese da Língua Escrita de Emília Ferreiro que não foi discutida no magistério. Também não haviam sido instituídos no momento da minha formação os PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais) e nem a nova LDB 9394/96.

O pouco que eu conhecia daquela lei e dos parâmetros foi graças ao estudo que eu fiz para o concurso que prestei. Um item que me preocupou ao ler a lei citada foi a questão da exigência de uma formação universitária ao final da década da educação, ou seja, 2007, uma vez que a lei entrou em vigor em 20 de dezembro de 1996.

Comentava-se muito que os novos ingressantes do quadro municipal de professores que não estivessem formados até o final da década da educação teriam seus cargos colocados à disposição.

Na verdade esta exigência da lei foi um grande mal entendido em relação à interpretação feita. No artigo 62º da LDB 9394/96 está dizendo que:

Art.62º. A formação dos docentes para atuar na educação básica dar-se-á em nível superior, em curso de licenciatura,

de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitindo como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Quando comecei a exercer minha profissão, acreditava que ser professora era sacerdócio, colocando minha tarefa como missão. Por ser missão precisava ser cansativa, árdua, dura e não reclamar dos meus afazeres. Nessa época fazia muitas coisas da escola fora do meu horário de trabalho para satisfazer as necessidades dos meus alunos.

Depois, eu passei, ou melhor, estou passando da fase simplória da minha profissão. Simplória no sentido de que dons são para serem aceitos e nunca questionados. Ser professor não é vocação, é profissão e como qualquer outra precisa ser valorizada. Não é dom, nem mesmo entre aspas, porque se pensarmos assim, corremos o risco de cair no senso comum e aí “qualquer pessoa pode educar!” – essa fala banaliza o nosso fazer consciente. Formei-me para isso, estou buscando mais formação para isso. É o meu trabalho!

Em 2000, fiz o curso de “PCN em Ação”, oferecido pela Secretaria de Educação de Hortolândia e pude perceber mais claramente o quanto estava desatualizada em relação aos conhecimentos pedagógicos necessários à prática docente.

Decidi então procurar uma instituição superior para cursar Pedagogia e escolhi o IASP (Instituto Adventista de São Paulo). O motivo foi porque ficava em Hortolândia e que seu custo era muito acessível. Cursei o primeiro ano nesta instituição e era boa aluna, tanto que uma professora sugeriu que eu procurasse a Unicamp (Universidade Estadual de Campinas), em curso

específico que tinha para a formação de professores em exercício que havia sido criado no mesmo ano que ingressei naquela instituição.

Relutei muito, procurei informações sobre o curso e descobri que era PEFOPEX (Programa Especial de Formação de Professores em Exercício – Curso de Pedagogia), que consistia em um curso de licenciatura plena, desenvolvida no período noturno com aulas presenciais diárias e seguindo o calendário da Unicamp.

Resolvi prestar o vestibular, entre outros motivos posso citar o de estudar na Unicamp e de que o curso que eu estava fazendo não estava suprimindo os meus anseios. O maior deles é que, por ser uma instituição adventista, as questões religiosas se sobressaíam em relação aos outros temas que eu acreditava serem mais importantes para estudar, discutir e refletir.

No ano seguinte estava começando novamente o curso de pedagogia, agora dentro da Unicamp. Tão grande foi o meu encantamento com a situação! Outras visões, outros olhares, outras perspectivas sobre a educação. Consegui encontrar enfim, algumas respostas para meus anseios enquanto professora.

1.3 Chegada ao curso superior: as indagações, inquietações...

Apesar de já estar na Unicamp, me encontrando quase que diariamente com novas teorias, a formação de professores continua a me preocupar e, ao me por a pensar sobre esse assunto, percebo que uma reflexão sobre este tema é fundamental para a análise dos problemas educacionais que vivenciamos hoje nas escolas.

Há pesquisas nos mais diferentes campos para discutir esta problemática. Por exemplo, há as que tentam centralizar e reduzir todas as questões educacionais as falhas técnico-metodológicas como é o caso das pesquisas em psicologia, didática, neurologia e distúrbios de aprendizagem. Outras, porém descobriram que falhas técnico-metodológicas é apenas uma parte de um todo social e complexo que é formação de professores que segundo NÓVOA (1995) além de sofrer influências também influencia a educação.

Sabemos que:

“A formação continuada é uma exigência dos nossos tempos, impulsionada pela compreensão da aprendizagem constante, instigando a nós o desenvolvimento de uma postura ética, crítica, problematizadora da experiência e intencionalidade educativa de forma a superar as relações de dependência e as dificuldades surgidas no nosso cotidiano escolar, imprimindo, assim, a idéia de continuidade na formação e permitindo um aprendizado contínuo e permanente”.²

Considerando estes aspectos sobre a formação de professores e pensando em minha profissão desde quando comecei a exercê-la, me deparei com algumas tendências atuais sobre o assunto.

Uma delas está prevista na própria LDB, no artigo 67º:

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

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

II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para este fim;

III – piso salarial profissional;

IV – progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação de desempenho;

² Definição retirada do site http://www.usjt.br/col_prof/index.phtml - (data 20/12/2003 às 17:36 h.)

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

VI – condições adequadas de trabalho.

Parágrafo único. A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino.

Podemos perceber que a LDB reconhece a necessidade da valorização do profissional da educação e expõe a capacitação profissional como um dos elementos fundamentais para essa política. Assim sendo, ela prevê um período para que esta formação ocorra quando o professor já está em exercício, não como um período para a formação superior como foi pensado antes, mas que dentro do horário de trabalho o professor tenha um período específico para estudar e se atualizar.

Nesta concepção, busco dentro do projeto do Pefopex, o que os especialistas em educação que formularam este curso pensam em relação à formação de professores e encontrei a justificativa deste curso com a mesma citação já feita do artigo nº 67 da LDB e que “a preocupação do curso é de propiciar ao professor a oportunidade de reflexões fundamentadas no conhecimento que embasa a sua área de atuação”.³

A composição curricular do curso foi planejada para que a formação superior permita uma profunda e ampla reflexão das atuais atividades docentes, sendo um espaço de reflexão, estudo e pesquisa das atuais condições de desempenho profissional buscando ser ao mesmo tempo, uma formação inicial e continuada.

A maior justificativa da Faculdade de Educação da Unicamp para a implantação de um curso específico para professores é a falta de uma política de valorização do magistério que associe a formação inicial e continuada à

melhoria das condições tanto de trabalho quanto de salário e mesmo as configurações dos planos de carreira. “Somente grandes esforços, concentrados na definição e aplicação de uma política voltada para o atendimento destas necessidades, poderão mudar radicalmente a história, por vir, da nossa escola pública”.⁴

Ainda analisando a LDB e o projeto Pefopex, há ainda a consideração de que a LDB no seu artigo 61º permite a formação em serviço:

Art 61º A formação de profissionais de educação, de modo a atender os objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço:

II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

E, assim sendo, no curso que estou fazendo de pedagogia, serão computadas duas horas por disciplina da prática docente, ou seja, um total de 950 horas curriculares como projetos de trabalho devido à prática que exerço dentro da minha sala de aula.

1.4 Em Hortolândia, o incentivo e a regulamentação do Plano de Carreira

Em 2003 foi aprovado e entrou em vigor o Estatuto do Quadro do Magistério Público Municipal de Hortolândia, que instituiu os planos de carreira, vencimento e remuneração como prevê a LDB.

³ Retirado da página 2 do projeto do Pefopex – Programa de Formação de Professores em Exercício da Faculdade de Educação da Unicamp.

⁴ Retirada do mesmo documento do Pefopex.

Em seu texto estão previstos no art 27 os direitos dos profissionais da educação em destaque os incisos II e IV:

II – participar de cursos de formação, atualização e especialização, nos termos do que determine o Regimento da Unidade Educacional e do regulamento da Secretaria Municipal de Educação e Cultura.

IV – escolher e utilizar materiais, procedimentos de avaliação do processo de ensino-aprendizagem, respeitando os mais atualizados princípios psico-pedagógicos;

No artigo 28 que prevê os deveres dos profissionais, o inciso V também fala sobre a formação:

V – buscar os mais atualizados conhecimentos sobre a educação e os saberes didático-pedagógicos, para habilitar-se a atender bem aos educandos, inclusive os que tenham necessidades especiais de qualquer tipo e de aprendizagem.

Nestes artigos podemos perceber tanto por direito quanto por dever o professor necessita se atualizar, ou seja, se formar. Acontece que em específico no caso de Hortolândia não há nada que defina uma metodologia a ser seguida, uma vez que a Secretaria de Educação fala sobre conhecimentos atualizados, mas é fortemente vinculada aos PCN's, que por sua vez também trazem uma metodologia que não é a mais atual nos nossos dias.

Mas ainda no Estatuto encontramos incentivos à formação por promoções verticais e horizontais:

Art 65º. A Promoção Vertical definida em Referências A, B, C, D e E para a classe de Professor I [...] consiste na passagem dos profissionais que integram essas classes para a Referência imediatamente superior mediante comprovação de formação obtida pela via acadêmica.

Em resumo: da referência A para a B com licenciatura plena em Pedagogia; da B para a C em curso de pós graduação "lato sensu" de no mínimo 360 (trezentos e sessenta) horas; da C para a D em curso de pós graduação "stricto sensu" (mestrado) e da D para a E em doutorado.

Art 66º. A Promoção Horizontal consiste na evolução do servidor para o Grau imediatamente superior dentro da mesma Referência e combinação de fatos.

Entre outros fatores está a atualização profissional obtida em programas de formação continuada da Secretaria Municipal de Educação e Cultura ou de instituição educacional de reconhecida especialização, respeitada a área de conhecimento do campo de atualização.

Fechando este assunto e pensando no conhecimento que o professor busca e adquire em sua formação inicial e continuada podemos definir este conhecimento como conjunto de saberes teóricos e experienciais que não pode ser confundido com uma somatória de técnicas e conteúdos. Não é apenas acadêmico racional e teórico, nem apenas prático e intuitivo. Compõem-se de saberes que permitem gerir informações disponíveis e adequá-las as situações que se colocam a cada momento, sem perder de vista os objetivos do trabalho. Esse repertório de saberes se expressa, portanto, em um saber agir situacionalmente, ou seja, em conformidade com as necessidades de cada contexto.(NÓVOA, 1995).

Em outras palavras, não se pode considerar como conhecimento profissional àquele que não favorece o exercício autônomo e responsável das funções profissionais, que, no caso do professor, são muito marcadas pelo contexto, pelo imprevisível, pelo imponderável. Sempre que se põe em foco a

formação de professores, é fundamental contextualizá-la, considerando o conjunto de variáveis que interferem na qualidade das aprendizagens dos alunos. Do contrário corre-se o risco de responsabilizar unicamente os professores por resultados que apenas em parte, lhe dizem respeito.

Para contextualizar esta formação é importante pensarmos sobre a vida de professores.

2. VIDA DE PROFESSORES

“Ser professor é professar a fé e a certeza de que tudo terá valido a pena se o aluno sentir-se feliz pelo que aprendeu com você e pelo que ele lhe ensinou...”

Autor desconhecido

2.1 Vivências na formação

Já não me vejo mais como uma professora que fica correndo atrás das melhores técnicas para ensinar meus alunos. Hoje já sou capaz de produzir o que acredito ser o melhor para eles.

Não que hoje eu não acredite mais nas teorias, mas a partir de acontecimentos, pensamentos e reflexões busco onde meu pensamento pode se encaixar, em qual autor devo buscar subsídios para minha prática e não fico mais procurando encaixar minha prática dentro de um simples método ou um método dentro de minha prática.

Mas como falar da prática é difícil! Como é difícil me ver enquanto professora, pensando nas atitudes que tenho dentro da sala de aula. Faço minha as palavras de uma colega falando de sua prática:

“Não sei o que falar. É tudo tão comum, tão simples o que faço que não vejo nada demais para ter que refletir, não encontro nenhum ponto para poder desenvolver um aprofundamento. É assim e pronto, não tem o que falar, o que pensar, o que mudar...” (Professora Márcia Berenice, 2004)⁵

Mas quando paro para refletir no final do curso de graduação para a escrita deste trabalho a grande certeza que tenho é que sou professora do ensino fundamental antes de tudo. O pó de giz e a vivência diária na sala de aula desenvolveram em mim uma certa satisfação com meu trabalho. Porém esta satisfação às vezes se abala quando penso que sou parte viva da escola, este é meu campo de trabalho. No entanto muitas vezes, parece que esqueço disso e, ou me resguardo não querendo participar dos assuntos gerais da escola ou fico extremamente contra tudo que me é imposto ou solicitado.

Isto porque fomos educados há anos, como nos diz CUNHA (1989) que há uma visão simplista de que nós professores somente ensinamos, ou seja, é uma visão mecanicista da profissão, onde acredita-se que tudo que é teorizado nos grandes centros de pesquisa pode ser posto em prática sem haver sequer uma reflexão sobre esta teoria e o que é pior, sempre imposto verticalmente de cima para baixo.

Nesta triste perspectiva, qualquer pessoa pode ser professor. É só ter uma manual na mão, seguí-lo passo a passo que está pronto. Então, em pleno ano de 2004, aparece no programa de televisão “Malhação”, na Rede Globo de Televisão um personagem, um típico “Filhinho de Papai”, dizendo que é fácil e o maior barato alfabetizar uma criança de rua. E ele o faz.

Não é fácil fazer isso, é um trabalho árduo que nos esgota enquanto profissionais. Não é qualquer um, de qualquer jeito que é capaz de alfabetizar uma criança. Somos profissionais e precisamos ser reconhecidos neste sentido.

⁵ Fala feita ao professor Guilherme do Val Toledo Prado em discussão sobre as dúvidas que podem servir de investigação na prática pedagógica diária. (Aula de abril de 2004 na disciplina de Prática de Ensino nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental).

Por tudo isso que enquanto professora, no exercer de minha prática, acabo geralmente atribuindo à escola a culpabilidade pelos problemas educacionais existentes, porém como nos alerta LACERDA (2002):

Nosso olhar sobre a escola muitas vezes impede que possamos ver-nos a nós mesmas e compreender que também fazemos parte dos problemas vistos. Aprendemos em nossa formação a desenvolver um olhar distanciado sobre as questões que nos afligem, e a buscar fora delas as muitas respostas que poderiam nos ajudar a resolvê-las.

Realizando leituras sobre o tema deste capítulo me deparei com assuntos importantes que vejo ser o momento de discutir.

2.2 Ciclo de vida dos professores

Michael Huberman estrutura de uma forma muito interessante o ciclo de vida dos professores e ao ler este artigo, refleti muito sobre o meu próprio ciclo de vida.

É importante ressaltar que este ciclo foi estudado a partir de pesquisas com professores e que as etapas acontecem com maior ou menor incidência de data, isto é, não necessariamente no tempo determinado, mas geralmente ocorre em algum momento da vida.

Podemos dividir o ciclo em:

2.2.1 Entrada na carreira

Ocorre geralmente do início até os três anos e é identificado pela sobrevivência e descoberta. Podemos caracterizar sobrevivência como o

percebimento do distanciamento entre o ideal e o real da prática pedagógica, do cotidiano da sala de aula e da transmissão de conhecimento.

A descoberta traduz-se no entusiasmo inicial, na exaltação da responsabilidade de possuir uma sala de aula.

Estes aspectos são vividos paralelamente e é o segundo que nos ajuda a suportar o primeiro.

2.2.2 A fase da Estabilização

Inicia-se por volta do terceiro ano de carreira e vai até mais ou menos o sexto ano.

Seu início geralmente é marcado pela efetivação no cargo (passagem do estágio probatório) e é neste período que ocorre a tomada da responsabilidade e da identidade profissional.

É o comprometer-se definitivamente e assim eliminar outras possibilidades, ou seja, a escolha pela profissão professor implica a renúncia, pelo menos por um período de outra profissão.

Mas a estabilização significa um grau de liberdade e independência, que as vezes parece ser até violento, mas é um sentimento de competência pedagógica onde os professores se preocupam mais com os objetivos didáticos do que consigo mesmos.

2.2.3 Diversificação / Experimentação

Ocorre dos sete aos dezoito anos de carreira e é caracterizada pela série de experimentos pessoais, diversificando o material didático, os modos de avaliação, os agrupamentos produtivos dos alunos, as seqüências didáticas, enfim, a gestão das aulas, pois até então o medo do insucesso restringia qualquer tentativa.

A busca de novos desafios é o caminho para sair da rotina e neste ponto é importante o trabalho coletivo entre professores para manter o entusiasmo pela profissão, sem resultar numa sensação de pesadelo.

2.2.4 Serenidade e distanciamento afetivo

Ocorrendo entre os dezenove e vinte e três anos de carreira, é mais um estado da alma que uma fase no ciclo de vida dos professores.

Alcança-se a serenidade geralmente por uma série de questionamentos do que fizeram e do que fazem hoje. Conseguem nesta fase prever quase tudo o que acontece na sala de aula, apresentando-se como menos sensíveis e menos vulneráveis.

2.2.5 Desinvestimento

Acontecendo depois dos vinte e três anos de carreira. Ocorre uma libertação da profissão para dedicar mais tempo a si próprio e uma vida social mais tranqüila.

Acontece um recuo das ambições do início de carreira e um "descomprometimento" com a profissão docente.

2.3 Saberes dos professores: definindo sua identidade

Os últimos estudos na área de educação mostram-nos uma evolução no sentido das pesquisas pedagógicas. Estas que primeiro eram restritas a procura das características do bom professor e do melhor método de ensino agora se espalham pelo contexto real da sala de aula.

Assim sendo, busca-se colocar os professores no debate central da educação e como problemática de investigação. Isto tudo é complementado com um olhar mais atento à vida dos professores, pois como nos diz Jennifer Nias (1991) "o professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor".

Hoje há grandes discussões sobre a identidade do professor e mesmo no tempo da maior racionalização e uniformização das escolas, cada professor produz a sua maneira de ser professor.

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor. (NÓVOA, 1995: 15)

Quando li o livro "Pedagogia da Autonomia" de Paulo Freire, indaguei-me sobre autonomia, responsabilidade e minha identidade enquanto professora. Para isso é importante destacar que a educação é uma prática política. É ilusório pensar que a escola é neutra. Por isso é que eu, enquanto professora, tenho que ter e deixar claro qual o projeto pedagógico que eu acredito e com o qual me comprometo.

Como o próprio Paulo Freire diz:

Minha presença de professor, que não pode passar despercebida dos alunos na classe e na escola, é uma presença em si política. Enquanto presença não posso ser uma omissão mas um sujeito de opções. Devo revelar aos alunos a minha capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de optar, de romper. Minha capacidade de fazer justiça, de não falhar à verdade. Ético, por isso mesmo, tem que ser o meu testemunho. (FREIRE, 1996:110)

Mas os professores dentro da escola precisam começar a falar a mesma língua, a escola precisa falar uma única linguagem e isto só acontecerá pela formação em serviço que a escola desenvolverá em seu interior.

Mesmo com a diversidade de pensamentos que existe dentro da escola, é importante que, pelo menos de alguma maneira estes pensamentos se entrelacem para que a escola consiga caminhar para uma direção mais democrática e deixe de ser exclusiva no sentido de não dar conta de todos os alunos que ela possui.

2.4 Professores pesquisadores: Novos investigadores de suas velhas práticas.

O conceito de professor-pesquisador reconhece o valor da experiência, partindo do princípio de que o ensino de qualidade começa pela reflexão do professor sobre sua atividade sem que para isso ocorra a rejeição do conhecimento sistematizado. O mesmo conceito reconhece, ainda, que nesta

situação, o professor se torna um produtor e não simples consumidor de teorias alheias. (ZABALZA, 1994)

A valorização da reflexão do professor sobre a sua própria prática apóia-se no pressuposto de que a docência também é fonte de conhecimento, por se tratar de uma forma de investigação e de experimentação. O professor, enquanto pesquisador reflexivo constrói uma teoria própria, explicativa da sua prática, contribuindo para a sistematização de novos conhecimentos. O trabalho reflexivo do professor se manifesta, entre outras formas, na tradução do conhecimento acadêmico em conteúdo didaticamente ensinável.

A profissão docente é vista hoje como uma prática que conduz a criação de um conhecimento específico, tácita, não sistemático e ligado a ação (SCHÖN, 1995). Essa nova perspectiva, por um lado serve para destacar a importância do estudo do pensamento ao professor. Por outro lado, faz ver que a formação docente não se dá apenas por acumulação de cursos, conteúdos e técnicas, mas sim, através de um trabalho permanente de "reflexividade" crítica e de construção de uma identidade pessoal-profissional.

A valorização deste tipo de prática reside no reconhecimento da docência como forma de investigação e de experimentação. Ao refletir sobre a própria ação, o docente constrói uma teoria original, explicativa da sua prática, contribuindo para a sistematização de novos conhecimentos e, o que é igualmente importante, estimulando a autonomia intelectual e consolidando a crença na sua possibilidade de profissional capaz de pensar e promover mudanças. Esta ação reflexiva transcende a racionalidade técnica e se fundamenta na intenção, emoção e paixão, ou seja, na subjetividade

sustentada pela sensibilidade para identificar situações novas e originais. (ZEICHNER, 1993).

Quando a própria escola encarar a formação de professores como um processo permanente, integrado ao dia-a-dia dos professores na escola, construindo assim um novo conceito de instituição escolar, conseguirá definir um território onde a autonomia, a responsabilidade e a identidade do professor demarcará seus espaços e seu tempo.

Pensando assim, os professores assumem um papel ativo, protagonista de sua formação, pois identifica os problemas vividos e a partir deles busca as possibilidades de soluções elaboradas pelos próprios professores.

Quando coloco a questão do espaço e tempo estou me referindo à conquista de espaços e tempos coletivos dentro da escola para reflexão; espaço este que deve ser intencionalmente voltado para pensar as práticas pedagógicas na coletividade, os planejamentos e as situações vividas. Mas estes espaços ainda não estão formalizados na escola, por isso é que sinto tanto a sua necessidade.

Porém é importante salientar que não se trata de uma reflexão sobre a prática... dos outros, mas de uma reflexão da própria prática, na prática.

É importante frisar que a reflexão não é apenas um processo psicológico, passível de ser estudado a partir que esquemas formais, independentes dos conteúdos e vivências que as pessoas possuem, do contexto e das interações vividas. A reflexão implica na imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos.

O conhecimento acadêmico, teórico, científico ou técnico só pode ser considerado instrumento dos processos de reflexão se for integrado significativamente e não em parcelas isoladas da memória. A reflexão não é um conhecimento "puro", mas sim um conhecimento contaminado pelos acontecimentos incertos que rodeiam e se impregnam na própria experiência de vida.

Para compreender melhor a reflexão da prática pedagógica é necessário distinguir três conceitos diferentes que integram o pensamento prático:

- conhecimento na ação: orienta toda a atividade humana e se manifesta na saber fazer;

- reflexão na ação: diálogo com a situação problemática. É um processo de reflexão sem vigor, sem a sistematização e sem o distanciamento requerido pela análise racional, mas com a riqueza da captação viva e imediata;

- reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação: análise que o indivíduo realiza posteriormente sobre os processos da sua própria ação.⁶

Como nos coloca ESTEBAN:

A prática sinaliza questões e a teoria "ajuda"⁷ a apreender estas sinalizações, a interpretá-las e a propôr alternativas, que se transformam em novas práticas, portanto ponto de partida para novas indagações, alimentando permanentemente o processo reflexivo que motiva a constante busca pela ampliação dos conhecimentos que se dispõe. (ESTEBAN, 2002: 21).

A prática é o ponto de partida que esboça os caminhos a percorrer. É a finalidade da teoria e é na pesquisa que se alimenta esta finalidade de saber

⁶ Síntese do pensamento de SCHÖN, 1983.

⁷ Grifo nosso

mais e de melhor compreender o que está sendo observado e vivenciado. (ESTEBAN, 2002: 22).

Preciso salientar aqui que esta reflexão é difícil uma vez que ainda há uma hierarquização no que diz respeito aos saberes e conhecimentos entre a pesquisa e quem está autorizado a realizá-la. Neste ponto é que se dificulta a formação do professor-pesquisador, reflexivo de sua própria ação e a possibilidade real da mudança de sua prática. (NÓVOA, 1997).

Ou se investe no professor-pesquisador, em sua formação inicial e continuada, garantindo uma maior satisfação pessoal e profissional, ou a escola continuará sendo a mentira que é: de portas abertas sim, porém sem características de equidade a serviço da manutenção do que deseja a classe dominante. Como explicita NÓVOA (1997:29):

Grande parte do potencial cultural da sociedade está concentrado nas escolas. Não podemos continuar a desprezá-lo e a minorizar as capacidades de desenvolvimento dos professores. O projeto de uma autonomia profissional, exigente e responsável, pode recriar a profissão professor e preparar um novo ciclo na história das escolas e de seus autores.

Esta nova concepção de professor como pesquisador de sua prática necessita ser concebida usando a prática e a reflexão sobre a mesma como trilha a ser construída para melhorar a qualidade do nosso fazer, ao assumir esta pesquisa como atribuição nossa. É neste contexto que vejo boas perspectivas na formação dos professores e mais sentido para a educação.

2.5 O caminho da reflexão.

A vivência na formação me fez problematizar minha própria prática e pensar muito nesta questão de professora-pesquisadora. Como a base do professor-pesquisador é a reflexão da própria prática, na prática, no tema que proponho discutir não foi diferente.

Cada professor tem seu próprio modo próprio de organizar as aulas, de se movimentar dentro da sala, de se dirigir aos alunos, de utilizar os recursos didáticos, entre outros. Mas muitos não estão disponíveis para partilhar seus conhecimentos e que por isso não tem nenhum interesse em pensar sua prática. Quantos não são os professores que utilizam suas velhas “folhas amarelas” porque sempre deram resultados para eles! Como disse o próprio Professor Guilherme em uma de suas aulas: "As professoras das séries iniciais tem tanto conhecimento acumulado, mas é preciso saber e conseguir seduzi-las para que nos mostre estes conhecimentos".

Refletindo sobre a prática pedagógica percebo que a escola é uma instituição que aceita as novas “modas” surgidas na educação e que estas modas estão cada vez mais presentes devido à circulação de idéias no mundo atual.

A adesão às modas é a pior maneira de enfrentar os problemas educativos, pois nos dispensa de tentar compreendê-los. E tenho boas razões para pensar assim! Nós professores nunca fomos donos totais de nossa prática. Sempre nos enviam de longe pacotes pedagógicos, com novos conceitos e métodos em educação. E nós professores ficamos restritos ao

papel de transmissores de técnicas e teorias, mas sem a legitimidade da nossa identidade profissional.

Comecei a tomar consciência desta minha característica quando fiz o curso PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, e coloquei em prática tudo que era ensinado, tornando-me uma cursista exemplar. Por isso fui chamada para ser formadora (é o nome dado a quem ministra o curso) de professores e lá, em uma outra posição, tendo uma outra visão desta realidade fiz algumas críticas e fui convidada a me retirar do programa por não acreditar que um curso deste pode ser chamado de curso de formação de professores. A justificativa é que eu não tinha as competências necessárias para continuar sendo formadora, ou usando as palavras da supervisora “não tem o perfil profissional que a rede necessita”.

O PROFA não nos proporciona reflexão, uma vez que é um curso fechado, onde pensamos somente em alfabetização. Pode sim ser chamado de especialização, pois se aprende muito sobre como alfabetizar os alunos, mas não passa disso: técnicas de alfabetização e reflexões de como a criança pensa. Mas não reflete as condições de existência que temos enquanto professores.

Depois desta experiência com o PROFA é que comecei a rever minhas atitudes e porque receio em falar delas.

Tenho certeza que busco fazer o melhor do meu trabalho, mas não isto não garante ser o melhor trabalho a ser aplicado com meus alunos.

Vejo que meus alunos aprendem, amadurecem conceitos, desenvolvem competências e habilidades, mas mesmo assim não tenho um parâmetro para observar minha prática.

Segundo NÓVOA, o confronto entre as diferentes práticas passa sempre pela arena da formação de professores. É aqui que se produz a profissão docente. Mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimento, a formação de professores é o momento chave da socialização e da configuração profissional.

A organização das escolas parece desencorajar um conhecimento profissional partilhado e compartilhado entre professores, dificultando o investimento das experiências significativas nos percursos de formação e de formulação teórica. E, no entanto, este é o único processo que pode conduzir a uma transformação de perspectiva e uma produção pelos próprios professores de saberes reflexivos e pertinentes. A formação está indissociavelmente ligada a "produção de sentido" sobre as vivências e sobre as experiências de vida.

A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaço de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando.

O esforço de formação passa sempre pela mobilização de vários tipos de saberes: saberes de uma prática reflexiva; saberes de uma teoria especializada; saberes de uma militância pedagógica.

Os professores têm de se assumirem como produtores da "sua" profissão. Mas sabemos hoje que não basta mudar o profissional, é preciso mudar também o contexto em que ele está inserido. Isto é, da mesma maneira que a formação não pode se dissociar da produção de saber, também não pode ser alheia de uma intervenção no terreno da escola. A escola não muda sem o desempenho dos professores e estes não podem mudar sem a transformação das instituições que trabalham.

Assim, diante de tudo o que foi dito até aqui chego ao tema que desejo discutir: **O trabalho coletivo de Professores.**

3. O trabalho coletivo em discussão

*Se dois homens vem andando por uma estrada,
cada um carregando um pão, e, ao se encontrarem,
eles trocam os pães, cada homem vai embora com um;
porém, se dois homens vem andando por uma estrada,
cada um carregando uma idéia, e, ao se encontrarem,
eles trocam as idéias, cada homem vai embora com duas.
Quem sabe é esse mesmo o sentido do nosso fazer: repartir idéias,
para todos terem pão..."*

Ditado Chinês

3.1 O que eu penso sobre trabalho coletivo

Ao refletir sobre este assunto penso ser ele bem mais do que troca de atividades, mas troca de vivências e atitudes mesmo. Coletivo pode ser definido como um grupo reunido em torno de um objetivo específico, que no caso da escola, é o desenvolvimento da aprendizagem, cuja realização passa por diversas formas de acordos e cooperações.

Quando se trabalha em equipe há uma grande abertura para o diálogo, a reflexão e a consequência disso é o crescimento de todo o grupo de professores, pois ajuda a sanar dificuldades que temos com nossos alunos e colabora para o crescimento profissional.

O trabalho coletivo de professores é fundamental para o sucesso pedagógico, desde que os professores tenham autonomia para planejar e tomar decisões referentes ao direcionamento do seu trabalho.

Mas para desenvolver este assunto é preciso ter claro que tudo o que está ligado à prática pedagógica está diretamente ligado a uma visão de mundo, de homem e conhecimento, pois é isso que fundamenta as relações cotidianas. Repensar esta prática tendo a realidade da escola em que trabalho como referência significa criar um movimento de construção e reconstrução desta realidade.

A forma pela qual compreendemos esta realidade determinará a maneira pela qual se dará a nossa prática pedagógica. Se não tivermos uma boa base dentro da escola, nossa prática não será segura. A elaboração de um Projeto Político Pedagógico é a ferramenta fundamental para fornecer esta segurança. Mas ainda percebo que nós professores não sabemos como utilizá-lo e principalmente como escrevê-lo. É uma ferramenta que temos e que necessitamos colocá-la em prática. Este projeto é baseado na fundamentação teórica que norteia a instituição – no caso da escola em que trabalho é a Teoria Construtivista que é a fundamentação teórica da Rede Municipal de Hortolândia e na organização por parte da direção e coordenação pedagógica e as relações entre pares que se formam dentro desta instituição (professor – professor, professor – alunos, professor – equipe administrativa e pedagógica, professor – comunidade escolar). É claro que dentro da escola há mais pares, mas me prendo aos pares com professores por ser o assunto chave deste trabalho.

O homem ao produzir a linguagem foi capaz de dialogar e trazer para dentro de si o mundo exterior. Esta capacidade é chamada de consciência, que não é nenhum dom (não nascemos com ela), nem ocorre somente por mudança de comportamento.

Ela é adquirida através da reflexão. Infelizmente esta consciência não está presente na maioria dos professores. Às vezes acho que ela não está nem em mim mesma, apesar de acreditar que a reflexão sobre a prática já é uma tomada de consciência poderosa. E pensar assim é terrível, pois há professores que com certeza não tem mesmo consciência das coisas e há aqueles que mesmo tendo não fazem nada quando é preciso discutir questões pertinentes à escola inteira, mesmo sabendo quais serão as conseqüências.

Ora, como já foi dito anteriormente a linguagem é um dos meios pelo qual adquirimos consciência, mas esta linguagem quase não ocorre entre os professores das unidades escolares uma vez que estes chegam para trabalhar, entram em suas salas de aula e lá ficam até irem embora sem dialogar com seus pares dentro deste ambiente, salvo raras exceções quando se encontram nos corredores da escola.

Isto é muito interessante se pararmos para pensar que a escola é, sem dúvida nenhuma, uma instituição que está baseada na linguagem. É um dos conteúdos mais trabalhados na escola. Mas entre os professores esta linguagem não acontece, ou acontece muito pouco.

3.2 O que pensam sobre o trabalho coletivo: teorizando o assunto.

Ao buscar leituras sobre esse assunto, deparei-me com autores, que na maioria das leituras feitas, tem sempre um ponto em comum: a reflexão como a base para a definição da identidade que precisa ser criada.

LAPASSADE faz uma série de conceitualizações sobre temas como grupo, instituição, burocracia pedagógica, grupos de trabalho, organizações e instituições pedagógicas entre outros, porém estes são os mais interessantes para este assunto.

Segundo ao autor ensinar é instituir, é fazer com que o educando ingresse na cultura, por isso que a escola é uma instituição sócio-cultural.

Como instituição, a escola é regulada por normas (obrigação escolar, horário, uso racional do tempo) e da intervenção do professor sobre os alunos num determinado quadro institucional (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, graduação, pós-graduação, mestrado e doutorado).

Dentro da instituição há a burocracia pedagógica onde as decisões fundamentais são tomadas por um sistema hierárquico que vai desde o Ministro da Educação até os professores, sendo que estes, na maioria das vezes estão á margem das decisões.

Os professores são os operários do trabalho intelectual, pois, são eles que modificam a realidade. Eles formam as crianças e as transformam, enquanto que os burocratas que organizam e controlam a execução do trabalho não lidam diretamente com "os objetos" do trabalho.

Ao meu ver se os professores são os operários intelectuais é preciso que eles conscientizem-se disso e possam realmente transformar esta realidade.

Um primeiro passo para isso é a criação da consciência de grupo que, segundo LAPASSADE pode ser definido como pessoas interdependentes, unidas por um trabalho coletivo numa tarefa em comum.

Para a formação deste grupo de trabalho é necessário que haja procedimentos de funcionamentos, distribuição de papéis e organização formada pelas partes que se cooperam.

Já PERRENOUD (2000) coloca que a evolução da escola caminha em direção a cooperação profissional e, sendo assim, trabalhar em equipe torna-se uma necessidade mais ligada à evolução da profissão do que uma escolha pessoal.

Para uma melhor compreensão o autor define equipe como um grupo reunido em torno de um projeto comum que se torna à razão de ser.

Quando os membros de uma equipe buscam na cooperação uma forma de reflexão sobre as suas práticas e seus problemas, eles têm interesses em lutarem para não caírem na mesmice, mas sim em buscarem tempo para discutir o que fazer, acreditar, pensar e sentir e não discutir o que é para fazer em determinada situação (somente a planejamento como feito corriqueiramente).

O verdadeiro trabalho em equipe começa quando membros se afastam do muro das lamentações para agir, utilizando toda a zona de autonomia disponível e toda a capacidade de negociação de um ator coletivo que está determinado para realizar seu projeto, a afastar as instituições e a obter os recursos e os apoios necessários. (PERRENOUD, 2000: 89).

Nesta perspectiva podemos perceber que o conflito faz parte do trabalho coletivo, pois é a expressão da capacidade de recusar e divergir. Esta é uma característica do princípio de autonomia e individualização.

A cooperação é um meio que precisa apresentar mais vantagens do que inconvenientes. É preciso saber retirar-se quando o trabalho em grupo não valer a pena. "Uma equipe duradoura tem um saber insubstituível: dar a seus

membros uma ampla autonomia de concepção ou de realização cada vez que não for indispensável dar as mãos..." (PERRENOUD,2000: 82)

No entanto, se todos se protegerem e só oferecerem uma superfície lisa, as trocas permanecerão vazias. Se essas trocas forem mal conduzidas, podem deixar feridas duradouras naqueles que tivessem a impressão de não terem sido compreendidos ou defendidos, mas, ao contrário, julgados e desacreditados.

O projeto de trabalho coletivo estende-se às relações profissionais cotidianas, revela a necessidade de partilhar, de romper a solidão, de fazer parte de um grupo, questões que expõe, "às vezes, ao escárnio dos cínicos, ao alerta dos cétricos ou ao sarcasmo daqueles que tomam qualquer dúvida profissional por uma confissão de fraqueza e incompetência" (PERRENOUD, 200: 84).

É necessário também destacar o trabalho de VIANNA que leva as discussões sobre o trabalho coletivo ao nível da consciência política, onde o professor torna-se mais comprometido com a sua escola e conseqüentemente assume com mais clareza uma ação crítica de sua própria prática.

Mas a consciência política é fruto de um trabalho coletivo, pois quando o professor age sozinho ele possui somente sua identidade individual, sua subjetividade onde por vezes lhe falta a reflexão ou esta é muito superficial.

Quando há a reflexão sobre prática pedagógica e conjuntamente sobre a ação coletiva, deixa-se de lado o modelo do professor sacerdote e o substitui pelo professor trabalhador, ou seja, os professores deixam de ter uma postura passiva e passam a reivindicação coletiva.

coletivo

coletivo

É deixar de lado uma individualidade para a criação da identidade coletiva onde os professores produzem quadros comuns de compreensão da realidade em que atuam.

Segundo VIANNA, a busca da identidade coletiva acontece fundamentalmente em situação de crise, quando o grupo por algum motivo é subjugado.

Isso aconteceu claramente na minha escola quando tivemos problemas com a direção por questões políticas. A crise se instaurou devido a atritos entre posições políticas diferentes e aumentou quando a coordenação não acatou a necessidade da maioria dos professores na definição de horário de HTPC. Crise que culminou na troca de direção, vice-direção e coordenação pedagógica e hoje pode-se notar a instauração de um grupo de professores que sempre que se faz necessário, unem suas preocupações individuais (tanto pessoal quanto profissional) com as coletivas buscando a mobilização do grupo para a resolução de problemas.

3.3 Discutindo as teorias

Qualquer reflexão sobre o trabalho coletivo tem que partir de sua conceitualização e da consideração de seus objetivos: o por quê e o para que trabalhar coletivamente.

Primeiramente cabe aqui ressaltar que ainda é muito escassa a literatura acerca do trabalho coletivo e que há diferentes perspectivas sobre este tema.

Posto que a leitura é sempre a produção de significados, considero que para o tema que me proponho a trabalhar a teoria de VIANNA é, das estudadas a que está mais distante, pois a preocupação dela é mais política e sindical enquanto a minha é mais a respeito da prática pedagógica.

Pensando assim, a discussão de LAPASSADE vem como complementação do que penso a respeito do assunto, pois traz a conceitualização de diversos temas, entre eles o que vem a ser grupos, grupos de trabalho e a instituição escola. Para o desenrolar do tema, achei pertinentes suas colocações.

Dentre as leituras realizadas, a que mais se aproxima do que eu acredito ser o trabalho coletivo docente é a PERRENOUD, que acredita que a escola caminha cada vez mais para o coletivo, por ser uma característica cada vez mais crescente.

Isto pode ser afirmado porque com a intensificação do trabalho cotidiano dos professores que estão sendo chamados a desempenhar cada vez mais e mais funções acaba desaparecendo o tempo para a reflexão de sua função. Sendo assim, o trabalho coletivo vem colaborar quando realizado de forma coerente, onde o objetivo comum e a divisão de tarefas leva os professores a terem um tempo maior para o exercício da reflexão.

Mais do que somente troca de atividades o trabalho coletivo necessita ser visto como um instrumento vital para a prática pedagógica e por isso mesmo ser crítico, construtivo e vitalizador para o desenvolvimento e a transformação para melhorar a educação.

3.4 Conclusão do capítulo

Fica cada vez mais evidente a dificuldade e a ineficácia do trabalho isolado. É em torno de um projeto de escola, com claros objetivos de formação do aluno e do cidadão que o grupo de profissionais da escola devem buscar um trabalho significativo junto aos alunos.

E trabalhar em cooperação, integralmente, considerando as possibilidades e necessidades não é uma ação espontânea, mas nasce dos processos de formação intencionais.

O que se nota de maneira geral nas escolas é um trabalho individualizado, de tal maneira que cada professor o realiza isoladamente, não sabendo cada um o que os demais estão fazendo, mesmo os da mesma série.

O trabalho coletivo deve subsidiar a prática pedagógica, relacionando os conhecimentos com os problemas reais do dia-a-dia escolar.

Esta relação deve ser exercida nos HTPC's, balizando as etapas a serem vencidas, onde os professores podem ser ajudados uns pelos outros, na reflexão de sua atividade docente, nas suas dificuldades no relacionamento com os alunos, nos problemas com indisciplina, etc.

Os professores dentro de uma perspectiva de trabalho coletivo podem ajudar-se uns aos outros, a fim de formar uma melhor idéia das capacidades de cada um, observando reciprocamente suas aulas e dando um feedback (consultoria direta) um ao outro.

Portanto entendo que o trabalho coletivo significa a integração de todos os docentes, ajudando-se mutuamente em direção a objetivos bem definidos em busca de um trabalho de qualidade em todas as séries. Efetivamente, o

trabalho coletivo não é algo que se desenvolve espontaneamente. Serão necessários mecanismos de controle das ações para se chegar à qualidade de ensino estabelecida pelo grupo.

O trabalho coletivo é um exercício que requer prática diária, que necessita tomar consciência do inacabamento e desprendimento para viver com o outro. Conviver diretamente com as dúvidas e acertos descobertos com e no grupo requer conhecer alegrias e tristezas, frustrações, desejos e sonhos; requer paciência de ouvir, de calar, de apenas olhar. Requer consciência de que humano como eu, o outro, colega ou não, coerente comigo ou não, deve ser tratado e respeitado como legítimo outro. Significa que vencer e adquirir o sucesso coletivamente, é bem mais fácil do que sozinho.

4. O momento próprio do coletivo: HTPC – Horário de Trabalho

Coletivo Pedagógico

Nas escolas de Hortolândia, há momentos próprios voltados para o trabalho coletivo e estes momentos são garantidos no Estatuto do Magistério (Lei 192/03 de 21/11/2003) que determina em seu artigo 17 que:

O professor I cumprirá no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries, Jornada Integral de Trabalho Docente (JITD) de 30 (trinta) horas semanais das quais 25 (vinte e cinco) são horas de docência na sala de aula, 3 horas em HTPC e 2 horas em HTPI.

No artigo 19 da referida Lei, explica-se que:

Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) refere-se ao trabalho coletivo da equipe escolar, de grupos de formação permanente e reunião pedagógica e Hora de Trabalho Pedagógico Individual (HTPI) a pesquisar e selecionar material pedagógico, a preparar aulas, a corrigir e avaliar trabalhos dos educando, a construir o Projeto Pedagógico da Unidade Escolar ou ao aperfeiçoamento profissional do professor.

No artigo 20, no inciso 1º consta que HTPC são de cumprimento obrigatório para todos os docentes e que o não cumprimento acarretará prejuízo nos vencimentos e na contagem de tempo de serviço público municipal.

4.1 O contexto da pesquisa: uma escola pública municipal de Hortolândia

A escola pesquisada foi a E.M.E.F. (Escola Municipal de Ensino Fundamental) Jardim Nova Hortolândia, nome da referida Unidade Escolar ao qual pertença. É dotada de 33 (trinta e três) classes, sendo 8 primeiras séries, 9 segundas séries, 9 terceiras séries e 8 quartas séries. São 1176 alunos.

Nossa clientela escolar, em sua maioria, advém de classe sócio-econômica mediana, contudo, possuem condições básicas de sobrevivência. A comunidade é heterogênea, sendo que boa parte dos pais de alunos trabalham em atividades informais (diaristas, ambulantes, catadores de papéis e outros).

Nossos alunos provêm dos bairros da região. A faixa etária varia entre 6 anos e meio e 14 anos.

A escola funciona em prédio próprio que foi construído recentemente entre o Jardim Nova Hortolândia e o Jardim Nossa Senhora Auxiliadora. Em suas imediações há pavimentação asfáltica, rede elétrica e hidráulica.

Sua construção é de alvenaria, contendo 16 salas de aula, uma oficina e uma biblioteca que estão adaptadas como sala de aula, cinco sanitários, uma sala de direção, uma secretaria, uma sala de coordenação, uma sala dos professores, uma sala de grupo de apoio, uma cantina, uma cozinha com dispensa, depósito de material de limpeza, um pátio coberto (usado como refeitório). A escola possui uma casa de zelador, um anfiteatro (recém inaugurado), quadra de esportes não coberta, demarcada para jogos de futebol, basquete e vôlei.

O material didático disponível na sala da coordenação compõe-se de jogos de encaixe diversos, linha movimento, fantoches, janela para teatro de fantoches, lousa imantada para xadrez, dicionários e livros pedagógicos e paradidáticos. A escola possui também rádio-gravadores com CD, três

televisores, dois vídeo-cassetes, um DVD, mapas, mimeógrafos e materiais de consumo. Cada sala possui um painel de madeira para a exposição de trabalho e cada corredor também possui um painel para o mesmo fim. A escola possui máquina copiadora, onde cada classe tem o direito a uma cota mensal de xerox igual à quantidade de alunos e 10% da arrecadação da APM (Associação de Pais e Mestres).

Os professores são admitidos por Concurso Público. A grande maioria está cursando o Ensino Superior (cursos diversos: jornalismo, direito, pedagogia e letras).

A Unidade Escolar possui seu Plano de Gestão e Proposta Pedagógica onde, voltando ao trabalho coletivo define que o H.T.P.C. tem o objetivo de implementar e difundir a metodologia de qualidade de ensino, orientação e preparo de atividades, criar condições de melhor qualidade no trabalho pedagógico e acompanhar ações dos professores avaliando soluções para os problemas que surgem.⁸

4.2 Metodologia da pesquisa

Sabemos que o trabalho acadêmico é um momento de formação crítica do aluno e a iniciação à pesquisa é um espaço privilegiado para o crescimento intelectual deste.

Sendo assim, a metodologia de pesquisa por mim adotada neste trabalho buscará conduzir a um resultado, mas sempre lembrando que

⁸ Plano de Gestão e Proposta Pedagógica da EMEF “Jardim Nova Hortolândia – 2005.

inicialmente toda pesquisa “envolve pressupostos teóricos, valorativos e éticos, os quais, por si, já determinam a escolha do ‘objeto’ a ser pesquisado e o próprio direcionamento em termos de coleta de dados”.(CARVALHO, 1989: 153).

A metodologia desenvolvida aqui foi a de entrevista, pois é uma forma de coletar dados não documentados sobre o "Trabalho Coletivo Docente em uma escola da Rede Municipal de Hortolândia."

O tipo de entrevista feita foi a focal, onde foi organizado um roteiro de questões cujas respostas atenderiam ao objetivo específico do assunto tratado.

Para manter a fidelidade das respostas, as mesmas foram gravadas, ouvidas, transcritas e textualizadas, apresentadas aos entrevistados para uma melhor compreensão.

O roteiro de questões foi elaborado junto com meu orientador com o intuito de permitir uma maior flexibilidade nas respostas de cada entrevistada, mas sempre sem sair de seu foco principal.

Os sujeitos que construíram o processo de formação da pesquisa que vivenciei são membros do grupo de professores da Unidade Escolar pesquisada.

Ao todo foram áudio-gravadas cinco entrevistas, todas com as mesmas questões, correspondentes a um período de 40 minutos, mais ou menos.

Além desses materiais já mencionados, durante todo o processo de desenvolvimento deste TCC registrei em caderno de campo as experiências que compartilhei nas entrevistas, bem como impressões pessoais sobre o andamento do trabalho.

Em tais registros encontram-se anotações de rotinas, como as pautas de discussão de reunião de HTPC, relatos meramente descritivos do desenvolvimento das atividades realizadas junto aos professores, notas sobre minhas apreensões, angústias e expectativas acerca do desenvolvimento do trabalho. Hoje percebo que eles representavam sínteses de reflexões que eu ia pouco a pouco amadurecendo e de repente sentia necessidade de registrar, tal como ilustra o trecho selecionado a seguir:

Hoje preparando aulas em casa descobri qual minha ansiedade e confusão em relação à escola. Não estou conseguindo ter a visão do todo desta instituição. Isso tem me gerado insegurança em mim porque não consigo perceber até que ponto posso ou não discutir determinados temas com os professores e qual o momento adequado para isso. Não estamos replanejando coisas, estamos criando novas, não é uma mudança de rumo, é a construção de um, mas ainda não descobri qual! (Diário de Campo – 31.08.2005)

4.3 O contexto das entrevistas

Inicialmente conversei com as professoras se poderiam colaborar com meu TCC fazendo comigo uma entrevista. Expliquei que a entrevista seria gravada e transcrita mantendo a fidelidade das respostas de cada uma.

Logo após conversei com a coordenadora pedagógica sobre a possibilidade de eu realizar estas entrevistas dentro da própria escola e ela concordou desde que eu utilizasse o horário de Educação Física (50 minutos) das professoras a serem entrevistadas.

Também me ofereceu sua sala para a realização das mesmas por podermos ficar mais à vontade e sem maiores preocupações.

A sala onde foram gravadas as entrevistas é uma sala pequena, porém aconchegante, pois os professores costumam ir até ela em busca de auxílio na sua prática e dificilmente para levarem broncas.

Há uma mesa e cadeiras para uma pequena reunião (3 ou 4 pessoas), além de livros, jogos, armários, etc.

Foi neste ambiente que as entrevistas aconteceram e o critério para a escolha dos sujeitos foi a de que cada uma das entrevistadas fosse de uma série (1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries) mais a Coordenadora Pedagógica.

Segue a caracterização de cada entrevistada na ordem em que as entrevistas aconteceram.

M.F.T, 28 anos, formada em pedagogia pela Unicamp (Pefopex). Atua há seis anos no magistério, sendo cinco em Hortolândia. Este ano atua como Coordenadora Pedagógica na EMEF pesquisada.

A.M.C.S., 31 anos, formada em Pedagogia pela Unicamp (Proesf), leciona há catorze anos, seis anos em Hortolândia, sempre nesta Unidade Escolar. Está com uma primeira série.

L. T. D. S., 25 anos, formada no Magistério e cursando o terceiro ano de Pedagogia pela Unicamp (Pefopex), leciona há cinco anos, todos na mesma Unidade Escolar. Está com uma terceira série.

I. A., 46 anos, formada em Pedagogia pelo IASP (Instituto Adventista de São Paulo), leciona há nove anos, sendo cinco em Hortolândia. Já passou por outras unidades escolares e é o terceiro ano que está nesta escola. Está com uma quarta série.

L.S.S., 27 anos, formada em Pedagogia pela Universidade São Marcos, leciona há cinco anos, todos em Hortolândia, na mesma escola. Está com uma segunda série.

Cada entrevista teve duração de aproximadamente quarenta minutos e, por pedido da coordenação pedagógica em nenhum momento fomos interrompidas por nenhum outro funcionário da escola.

Depois dessas entrevistas todas foram escutadas e transcritas. A transcrição das entrevistas permitiu localizar as tensões, intenções e transformações que, em nossa prática pedagógica ocorrem, pois somos nós professores que construímos e constituímos esse nosso fazer pedagógico.

Tentei ser o mais imparcial possível, não interferindo de forma nenhuma nas respostas das professoras. O máximo que perguntava era “como assim?”, “mas por quê?”.

Não comentei em momento algum o que tinha lido sobre o trabalho coletivo e, principalmente sobre o Estatuto de Hortolândia, mesmo quando as entrevistadas alegavam que não poderiam responder a questão sobre ele por não conhecerem e que se eu não deixava para perguntar isso outro dia para que pudessem pesquisar para responder.

Disse-lhes que o meu intuito não é o de julgar ninguém, se sabem ou se não sabem. Procurei tranquilizá-las dizendo que porque somos professoras não quer dizer que temos que saber tudo, principalmente a parte burocrática da educação, apesar de eu particularmente acreditar que é de fundamental importância que o professor conheça a leis que rege o nosso fazer diário, para que assim ele seja cada vez mais consciente.

Estas entrevistas me permitiu construir diferentes olhares sobre o mesmo objeto, uma vez que minha intenção nessas entrevistas era aprofundar discussões e reflexões sobre o trabalho coletivo na Rede Municipal de Ensino em Hortolândia.

No conjunto de materiais produzidos pelos entrevistados estão as respostas a cinco questões sobre o tema “Trabalho Coletivo Docente”.

4.4 O que dizem as entrevistas

Uma das maiores dificuldades que qualquer pesquisador enfrenta ao iniciar a organização do material de sua investigação é selecionar o que dele comporá o relato final de sua pesquisa. Isso decorre do fato de que, geralmente, o volume de material acumulado é muito superior ao que é possível, desejável de ser utilizado em um único relato, o que demanda cuidadosa seleção do que seja ao mesmo tempo representativo e relevante do ponto de vista do que se quer mostrar.

As perguntas foram feitas diretamente às entrevistadas e as respostas foram textualizadas para uma melhor compreensão. Para a ordenação das mesmas, coloquei-as da forma que foram realizadas.

1- Você sabe dizer o que é trabalho coletivo docente na perspectiva do Estatuto do Magistério de Hortolândia?

“Para ser sincera nunca li o Estatuto do Magistério inteiro, porém acredito que discutimos na reunião de coordenadores que seja um trabalho em conjunto visando o ensino. Ainda buscamos por isso em Hortolândia, mas sabemos que está muito distante de acontecer”.(M. F. T.).

“Não, primeiramente porque não temos acesso ao estatuto, uma vez que ele foi homologado sem o conhecimento dos professores e mesmo assim. Eu que já li o Estatuto do Magistério não encontrei em nenhum local claramente como deve ser o trabalho coletivo, pois não deixa claro e, sendo assim, propicia ao leitor a interpretação que lhe convém, além disso é um documento inacessível pois nem a escola tem uma cópia deste Estatuto.” (A. M. C. S.)

“Desconheço a proposta do município em relação ao trabalho coletivo docente.” (L. T. D. S.)

“Não sei te responder. Nunca nem vi o Estatuto.” (I. A.)

“Ainda não tenho conhecimento dessa parte do estatuto. Na verdade o que eu conheço deste documento é através de conversa com as colegas.” (L.S.S.).

2- O que você entende por trabalho coletivo docente?

“Trabalho coletivo docente é para mim um trabalho feito em equipe, com interação, respeito ao outro e troca de experiências.

O trabalho coletivo docente visa à qualidade do ensino, as diferenças individuais que fazem parte do conjunto, visando um único objetivo.

O trabalho coletivo docente envolve todos os responsáveis pela educação (direção, coordenação, professores e funcionários).” (M. F. T.).

“Trabalho desenvolvido por duas ou mais pessoas que compartilham do mesmo pensamento para o desenvolvimento coletivo de alguma atividade. Os professores pensam em um propósito e desenvolvem uma unidade didática sobre este propósito que precisa ser comum a todos aqueles que trabalham nele.

Particularmente, já disse que não gosto do trabalho coletivo, uma vez que cada caso é um caso e que hoje com o construtivismo cada um tem uma maneira de trabalhar.” (A. M. C. S.).

“Acredito que um trabalho coletivo docente é aquele em que todos da equipe visam um objetivo em comum. Para isso é necessário o empenho e desenvolvimento de todos.” (L. T. D. S.).

“Trabalho coletivo docente é aquele realizado entre professores do mesmo ciclo com o objetivo de trocar idéias, conteúdos, experiências, enfim, tudo o que possa ser trabalhado em sala de aula no sentido de aperfeiçoar e promover a aprendizagem dos alunos.” (I. A.).

“O trabalho coletivo docente é aquele desenvolvido para viabilizar as dificuldades e anseios de muitos educadores. É um processo que inclui a formulação de metas e meios, pelos quais se torne possível a criação de rotinas de trabalho pedagógico em grupo.

Na verdade, esse processo, visto assim, transforma-se em momentos úteis para que cada professor reflita sobre a experiência acumulada e possa trocar suas experiências e conhecimentos com outros professores. Dessa forma o trabalho coletivo passa a ser um importante instrumento para a ampliação do conhecimento de cada professor a respeito do seu próprio trabalho, que, por conseqüência, trará melhorias significativas para o processo de ensino e aprendizagem.” (L.S.S.).

3- O que caracterizaria um trabalho coletivo docente?

“Conjunto

Troca de saberes e experiências

Respeito à individualidade e singularidade.” (M. F. T.).

Troca de experiências, de idéias para melhorar o trabalho desenvolvido individualmente.” (A. M. C. S.).

“Participação ativa do corpo docente, respeitando os diferentes pontos de vista e a individualidade de cada profissional. Para isso é preciso priorizar as questões que são pertinentes diretamente no campo pedagógico, deixando de lado as questões menos importantes. Por exemplo, priorizar um projeto sobre a História da Comunidade local e deixar para um segundo tempo a discussão da pintura da escola.

Também é preciso que haja um momento de troca de experiências (válidas e não válidas, que deram certo ou não), assim como a efetivação de um grupo de estudos.” (L. T. D. S.).

“O trabalho coletivo não pode acontecer somente no H.T.P.C., onde são planejadas as aulas da semana, mas é necessário que haja entrosamento do corpo docente durante todo o período de aula, sempre que houver dúvida por parte de alguém.” (I. A.).

“É caracterizado pela construção conjunta de projetos educativos que garantam a formação coerente dos alunos ao longo da escolarização, através de horários para trabalho em grupos, organizados com objetivos próprios, elaborados pela ação conjunta dos diversos professores e

demais profissionais da Unidade Escolar. Também podemos incluir aqui oficinas para a observação dos rendimentos dos alunos e reflexão sobre os mesmos, promovendo melhorias no processo de aprendizagem destes alunos. O planejamento em grupo de atividades diversificadas para os alunos com baixo rendimento na aprendizagem também é uma característica do trabalho coletivo. “ (L.S.S.).

4- O que descaracterizaria um trabalho coletivo docente?

“Individualismo, egoísmo, falta de comunicação.” (M. F. T.).

“Um grupo onde um ou dois pensam e os demais ‘sugam’ esses pensamentos e idéias. E alguns ainda têm a capacidade de se apropriar da idéia do outro e vender como se fosse sua.” (A. M. C. S.).

“Trabalhar coletivamente não é apenas trocar atividades ou ficar falando todos os encontros dos mesmos alunos (geralmente daqueles que dão mais trabalho). É necessário muito mais que isso. É preciso buscar juntos soluções para os problemas apresentados e não apenas apresentá-los. Discussões em que a solução independem da escola, mas sim de órgãos superiores, não adianta serem discutidas, pois acabam sem fundamentação e sem solução.” (L. T. D. S.).

“O que não caracteriza o trabalho coletivo é o individual, onde cada professor planeja sozinho suas aulas, sem a troca com nenhum professor e a intervenção do coordenador pedagógico.” (I. A.).

“Troca de atividades e compartilhamentos somente entre um ou dois professores da mesma série (um professor de 4ª série, por exemplo, pode possuir saberes importantíssimos para auxiliar um professor de 1ª, 2ª ou 3ª série e vice-versa)”. (L.S.S.).

5- As reuniões de H.T.P.C. pode ser compreendidas como uma instância do trabalho coletivo docente?

“Deveria ser. No entanto entendo que para ocorrer o trabalho coletivo efetivamente em HTPC, deveriam ser destinados momentos para estudos, trocas e debates. Porém, os recados burocráticos “impedem” esta coletividade porque ocupa um espaço muito grande nas reuniões.

Mas isto não é culpa somente do sistema. Os professores também não buscam este coletivo, pois quando eu trago temas para estudo a maioria nem se preocupa em ler o texto que entrego.” (M. F. T.).

“Depende muito de como é gerido o H.T.P.C.. Se for feito de forma clara e objetiva o resultado pode ser bom, mas geralmente é um momento de discussão coletiva que não se resolve problemas reais pois quando os mesmos nos são passados, geralmente já vem com a solução definida,

mesmo não sendo a da maioria do grupo, pois quando somos contra a decisão da Secretaria da Educação, a decisão continua sendo mantida.

O H.T.P.C. da maneira que é feito não pode ser compreendido como trabalho coletivo, pois não há uma união do grupo dos professores (nem mesmo por série) para discutirem os mesmos propósitos.” (A. M. C. S.).

“Poderiam ser compreendidas, porém não da forma que acontecem em nosso município onde o H.T.P.C. serve como um momento de transmissão de recados. O máximo de coletivo que acontece, às vezes, é a divisão em pequenos grupos para definir os conteúdos a serem trabalhados naquela semana.” (L. T. D. S.).

“Sim, porque são nas reuniões de H.T.P.C. juntamente com o Coordenador Pedagógico que são discutidos os projetos, as atividades e os conteúdos a serem trabalhados pelo grupo. Nessas reuniões também são discutidos os pontos positivos e negativos das aulas e a avaliação da semana anterior.” (I.A).

“Não, porque ultimamente as reuniões se transformaram em horário para a entrega de recados, comprometendo o horário de planejamento semanal. Sendo assim sobre pouco tempo para que os professores possam trocar idéias, atividades, sugestões, ...” (L.S.S.).

4.5 Entrevistas e autores: o que posso dizer do meu trabalho e o trabalho coletivo da escola

Na unidade escolar onde trabalho e onde foi realizada minha pesquisa acontecem os HTPC's semanais com duração de três horas. Nestas reuniões discutimos basicamente as questões mais relevantes da semana que passou, os recados vindos da Secretaria de Educação e o planejamento semanal dos conteúdos propostos para cada série.

Essas reuniões geralmente iniciam-se pela apresentação da pauta e por uma leitura compartilhada. Depois vamos discutindo item por item da pauta de reunião e por último fazemos o planejamento semanal.

Veja um modelo desta pauta:

Pauta da Reunião Pedagógica de 11.05.2005

1- Leitura Compartilhada: "Fábula da Convivência"

Durante uma era glacial, muito remota, quando parte do globo terrestre esteve coberta por densas camadas de gelo, muitos animais não resistiram ao frio intenso e morreram, indefesos, por não se adaptarem às condições do clima hostil.

Foi então que uma grande manada de porcos espinhos, numa tentativa de se proteger e sobreviver, começou a se unir, juntar-se mais e mais. Assim, cada um podia sentir o calor do corpo do outro.

E todos juntos, bem unidos, agasalhavam-se mutuamente, aqueciam-se, enfrentando por mais tempo aquele inverno tenebroso.

Porém, vida ingrata, os espinhos de cada um começaram a ferir os companheiros mais próximos. Justamente aqueles lhes forneciam mais calor, aquele calor vital, questão de vida e morte.

Se afastaram-se, feridos, magoados, sofridos.

Dispersaram-se, por não suportarem por mais tempo os espinhos dos seus semelhantes. Doíam muito...

Mas, essa não foi a melhor solução: afastados, separados, logo começaram a morrer congelados.

Os que não morrerem voltaram a se aproximar, pouco a pouco, com jeito, com precaução, de tal forma que, unidos, cada qual conservava uma certa distância do outro, mínima, mas o suficiente para conviver sem magoar, sem causar danos recíprocos.

Assim suportaram-se, resistindo à longa era glacial.

Sobreviveram.

É fácil trocar palavras, difícil é interceptar os silêncios!
É fácil caminhar lado a lado, difícil é saber como se encontrar!
É fácil beijar o rosto, difícil é chegar ao coração!
É fácil apertar as mãos, difícil é reter seu calor!
É fácil sentir o amor, difícil é manter sua torrente.

Autor desconhecido

2- Data da entrega dos gráficos;
3- Encaminhamentos para o Cier;
4- Horário de intervalo;
5- Conversa sobre o planejamento que está sendo muito individualizado;
6- Planejamento semanal por série.

Nota-se que estas discussões muitas vezes acabam sem solução ou a solução já é posta antes mesmo delas acontecerem. Como por exemplo, posso citar que na primeira reunião deste ano o horário de HTPC seria em dias alternados com apenas uma turma, uma vez que seria extinta a turma de sábado (17 professores dos 32 da escola tinham a necessidade de realizar HTPC aos sábados). Isto foi imposto para o favorecimento da antiga coordenadora pedagógica que estava no último semestre de Pedagogia (Proesf) e não queria mais realizar reuniões aos sábados. O motivo alegado é que ela precisava utilizar este dia para a escrita de seu Memorial de Formação. Foram dias de muitas turbulências e de nada adiantou o grupo de professores questionarem, se justificarem, pois enquanto a coordenação e direção da escola não foram trocadas os professores não tiveram voz para pedirem por si.

Por este caso podemos perceber que infelizmente, onde teoricamente os professores deveriam estar reunidos para aperfeiçoar-se na forma de discussões, leituras atualizadas, análises de práticas e até mesmo o estudo de caso de alunos com problemas de aprendizagem, além de negociações para um melhor relacionamento entre os membros da equipe escolar, o que observamos é que não raramente esses encontros transformarem-se em "bate-papo" informal sobre assuntos não pertinentes, e daí até mesmo entre os professores já ouvi a seguinte expressão "Hora de Tempo Perdido Coletivo". Ou seja, não resultando em contribuição para o processo de ensino e aprendizagem. Trata-se de um desvio da proposta, ocasionado pela desmotivação docente, por concepções equivocadas a respeito do valor da reflexão da prática como ponto de partida para gerar mudança.

Voltando a realidade da minha sala de aula – a 1ª série C – e sobre o trabalho coletivo, percebo que a partir do momento em que eu busquei sair da simples troca de atividades com outras professoras (em especial com a professora Ana Maria também da 1ª série) para planejar e desenvolver as mesmas atividades com o mesmo objetivo (a alfabetização), elaborando estas atividades desde o planejamento até a forma como queremos desenvolvê-las em sala de aula, pude perceber a diminuição da sobrecarga de afazeres e conseqüentemente o aumento de tempo para dedicar-me aos meus alunos e as necessidades que eles tem.

Ora, sendo assim, posso dizer que o trabalho coletivo é mais produtivo do que o individualizado. Se entre duas professoras ele já é proveitoso, imagine dentre vários professores!

Mas a realidade é bem diferente. Para exemplificá-la lembro-me de uma professora que fez um cartaz em sua sala de aula para a troca de matrizes de atividades para a alfabetização. Era um saquinho plástico escrito “Quer trocar é só começar!”. Porém, a mesma professora que fez o cartaz certa vez em uma reunião de HTPC escondeu uma atividade embaixo da carteira quando perguntamos o que era.

Então qual a razão de “Quer trocar é só começar!”, se ela mesma não queria trocar nada? Que coletividade é esta que o professor esconde seu trabalho não falando dele para não ter que dividir os méritos com os demais colegas!

Contudo, infelizmente esta é uma realidade vivida por nós professores na nossa escola como foi colocado pelas colegas que responderam as entrevistas e, com exceção de uma professora todas não conseguem ver o

HTPC como um momento coletivo da maneira que é proposto. Mas não podemos colocar a culpabilidade deste fato somente na Secretaria de Educação ou na própria Unidade Escolar, uma vez que os professores não estão interessados em trabalhar coletivamente e não aproveitam este tempo para desenvolverem uma formação continuada em serviço.

Isso já foi proposto pela nova coordenadora para que cada professor falasse um pouco da própria prática, mas a grande maioria se negou a fazer.

Mas não adianta somente alguns professores quererem mudar a realidade apesar de terem muita vontade, o que já é o primeiro passo. É preciso que este trabalho coletivo seja visto como necessário e fundamental para o desenvolvimento da instituição escola. Tem que ser um trabalho sistematizado porque senão fica sendo troca de atividades e aí, a atividade fica descontextualizada do seu trabalho e não rende o que poderia.

Entendo e assumo a posição de que o trabalho coletivo significa a integração de todos os docentes em direção a objetivos comuns em busca de um trabalho de qualidade em todas as séries. Efetivamente, o trabalho coletivo é um exercício que requer prática diária, requer conhecer alegrias e tristezas, frustrações, desejos e sonhos. Requer paciência de ouvir, de calar, de apenas olhar. Requer consciência de que humano como eu, o outro, colega ou não, coerente comigo ou não, deve ser tratado e respeitado como legítimo outro. Significa que vencer e adquirir o sucesso coletivamente é bem mais fácil do que sozinho.

5. Considerações finais: tecendo algumas considerações provisórias

“Considero que conhecer não é um processo puramente individual e subjetivo: a construção de conhecimentos é sobretudo resultante de uma intensa interação com os outros.”

Madalena Freire

O trabalho coletivo docente é um momento privilegiado para a construção do conhecimento.

Há um processo reflexivo que é acionado a partir das trocas que se realizam no grupo docente que ganha um significado específico para cada membro e depois volta ao grupo pelo desejo de cada um em se manifestar. Do cruzamento deste processo é que nasce a identificação entre os sujeitos deste grupo.

É assim que acredito que se dá a construção da identidade do coletivo docente. Essa identidade grupal não anula a individualidade de cada um, pois precisamos conseguir ouvir o que o outro tem a dizer não só quando concordamos, mas em especial quando dele discordamos, o que é mais difícil, porém útil, porque podemos pensar a respeito das certezas que temos, ouvir outras opiniões e modificar nossas convicções se for o caso, pois tudo isso faz parte da nossa humanidade.

O HTPC é o momento onde este trabalho deve ser construído. Neste sentido, o autoconhecimento é importante e a experiência do grupo na medida em que ocorre o confronto com o outro, que é diferente de nós, faz com que

reconheçamos naquilo que somos e no que não somos, ou no que poderíamos ser, ou no que já fomos.

E neste processo de encontro e confronto com as verdades dos outros é que o conflito aparece. Tanto pode aparecer com o outro ou dentro de nós mesmos, por exemplo, na criação ou no ato criativo, onde ocorre o choque do novo com o velho, como nos confirma Madalena Freire

Estar vivo é estar em conflito permanente produzindo dúvidas; certezas sempre questionáveis. Desejos de vida dão muito trabalho, porque gestados neste trabalho, nas diferenças, no heterogêneo, no desequilíbrio das certezas, no choque do velho e do novo, na mudança, na transformação, no enfrentamento do caos da ação criadora, na ação do imaginar, sonhar os desejos juntamente com os outros.⁹

No momento de indagar e de produzir respostas, cheguei à conclusão mesmo que provisória que o trabalho coletivo pode ser fundamentalmente um trabalho de formação continuada, pois subsidia a reflexão dos professores sobre as razões que justificam suas opções pedagógicas e sobre as dificuldades que encontram para desenvolver o seu trabalho.

Este trabalho favorece a tomada de consciência sobre suas ações, estimulando a tomada de decisão sobre a sua própria prática observando também a prática alheia, tornando estas decisões solidárias e colaborativas. Neste tipo de trabalho já não são aceitas decisões isoladas sem antes terem passado por conflitos coletivos.

Não é uma tarefa fácil porque não há uma fórmula secreta para que comece a acontecer esta ação coletiva. Modificar velhos costumes está intimamente ligado a reconhecer limites e deficiências no próprio trabalho. Isso

significa estranhar as práticas familiares que parecem verdadeiras ou impossíveis de serem modificadas. Significa a modificação de valores em nossa identidade pessoal e profissional.

Mudar a prática pedagógica significa enfrentar os conflitos entre os professores que buscam o trabalho coletivo. Conflitos estes originados das diferentes visões de mundo, valores, expectativas e interesses.

Ao iniciar este tipo de trabalho coletivo sabemos que ocorrerá conflitos, desgastes e frustrações além da desestabilização da hierarquia de poder que ocorre dentro da escola, uma vez que o grupo de docentes passa a ter uma força maior que quando individualizados não conseguiam ter.

Ao falar sobre o quadro de professores da EMEF "Jardim Nova Hortolândia posso concluir que ainda está distante de haver claramente um trabalho coletivo na unidade escolar, pois não há claro qual a proposta da rede em relação ao que vem a ser trabalho coletivo e que não há uma organização dos HTPC's para que isso ocorra, uma vez que a grande parte do tempo, como foi dito nas entrevistas, servem para a transmissão de recados.

O trabalho coletivo pode e precisa se desenvolver dentro dos HTPC's, simplesmente porque este é o espaço do coletivo entre professores. É nele que devem ser criadas as propostas de ensino para responder aos desafios da escola. Nestas propostas, mesmo que sem consciência se constrói a identidade profissional deste grupo de professores.

É preciso por isso se investir no HTPC de forma que nele os professores partilhem suas angústias, reflitam sobre sua própria prática, troquem experiências..., cresçam profissionalmente.

⁹⁹ Citação retirada do site: <http://www.eps.ufsc.br/disserta99/tania/cap4.htm> - (data 31.10.2005 às 12:46 h.)

Mas para que as conversas nos HTPC's não se tornem meros "bate-papos" e realmente torne-se construção de conhecimento, é necessário o registro, pois este é um grande instrumento que temos para a sistematização e organização do conhecimento. É também a possibilidade de que este coletivo não se feche em si mesmo, mas se abra para o mundo através de textos ali desenvolvidos.

Compartilhar com a equipe pedagógica as esperanças, as dúvidas e a inquietações surgidas na busca da melhoria do ensino parece ser a forma mais coerente de vencer as dificuldades e partir para a construção de mudanças consistentes. Esse fortalecimento do professor, certamente, se reverterá para os alunos e para o processo de ensino e aprendizagem.

Temos que começar a pensar sobre tudo isso para um futuro diferente. Precisamos pensar no que pode ser feito hoje para que o amanhã não seja de qualquer jeito, e mais que pensar, escrever sobre isso para que o conhecimento seja uma ferramenta de liberdade e a chave da convivência igualitária.

Esta nossa profissão de professor precisa de se dizer e de se contar; uma maneira de a compreender em toda sua complexidade humana e científica. Ser professor obriga opções constantes, que cruza a nossa maneira de pensar com a nossa maneira de ser e de ensinar e que desvenda na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de pensar e de ser.

BIBLIOGRAFIA

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de (coord). ***A formação do professor e a prática de ensino***. São Paulo: Pioneira, 1988.

CARVALHO, Maria Cecília M. de (org). ***Construindo o Saber: Metodologia científica, fundamentos e técnicas***. 12.ed. Campinas: Papirus, 1989.

CORTELLA, Mário Sérgio. ***A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos***. 6.ed. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

CUNHA, Maria Izabel da. ***O bom professor e sua prática***. Campinas: Papirus, 1989. – Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico.

ESTEBAN, Maria Tereza, ZACCUR, Edwirges (orgs). ***Professorera-pesquisadora: uma prática em construção***. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002 – Coleção Sentidos da Escola.

FREIRE, Paulo. ***Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa***. 8.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, Leite (org). ***Crianças essas conhecidas tão desconhecidas***. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002 – Coleção Sentidos da Escola.

GRILLO, Marlene. ***Transposição didática: uma prática reflexiva***. [on line]. Disponível na Internet na [www url. http://educacaoonline.pro.br/transpicao_didatida.aps](http://educacaoonline.pro.br/transpicao_didatida.aps) Capturado em 07/01/2005 12:50:30

GÓMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor: A formação do professor como profissional reflexivo, in NÓVOA, António (coord). ***Os professores e sua formação***. 2. ed.Lisboa: Dom Quixote, 1995.

LAPASSADE, G. **Grupos, organizações e instituições**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários para a educação do futuro**. São Paulo: UNESCO: Editora, 2000.

NÓVOA, António (org). **Vida de Professores**. 2.ed. Porto: Porto Editora, 1995. Coleção Ciências da Educação.

NÓVOA, António. Formação de Professores e profissão docente, in NÓVOA, António (coord). **Os professores e sua formação**. 2. ed.Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, António (org). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1997. Coleção Ciências da Educação.

OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.) **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis: Vozes, 1997.

PERRENOUD, Phellippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERISSÉ, Gabriel. **O professor do futuro**. Rio de Janeiro: Thex Editora, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 15.ed. Campinas: Autores Associados, 2004. – Coleção Educação Contemporânea.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 33.ed. revisada. Campinas: Autores Associados, 2000..

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos, in NÓVOA, António (coord). ***Os professores e sua formação***. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SEVERINO, Antônio Joaquim. ***Metodologia do Trabalho Científico***. 22.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SISTO, Fermino F.; OLIVEIRA, Gislene de C.; FINI, Lucila Dihel T., ***Leituras de Psicologia para formação de professores***. 3.ed. Petrópolis, RJ: Editora Universidade São Francisco, 2000.

VASCONCELOS, Geni Amélia Nader (org). ***Como me fiz professora***. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002 – Coleção Sentidos da Escola.

VEIGA, Ilma Passos A. (Org.) ***Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível***. 2. ed. Campinas: Papirus, 1996.

VIANNA, Cláudia. ***Os nós dos "nós": crises e perspectivas da ação coletiva docente em São Paulo***. São Paulo: Xamã, 1999.

Vertical line of text or markings on the left side of the page.