



Mônica Machado Neves Ramos

**Entre o isolamento e a informalidade:
limites e desafios para a prática da
reflexão na formação docente**

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio.

Orientadora: Isabel Alice Oswald Monteiro Lelis

Rio de Janeiro
Março de 2015



Mônica Machado Neves Ramos

**Entre o isolamento e a informalidade:
limites e desafios para a prática da
reflexão na formação docente.**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Prof^a. Isabel Alice Oswald Monteiro Lelis

Orientadora

Departamento de Educação - PUC-Rio

Prof^o. Marcelo Gustavo Andrade de Souza

Departamento de Educação - PUC-Rio

Prof^a. Maria das Graças Chagas de Arruda Nascimento

Departamento de Educação - UFRJ

Prof^a. DENISE BERRUEZO PORTINARI

Coordenadora Setorial do Centro de

Teologia e Ciências Humanas

PUC-Rio

Rio de Janeiro, 17 de março de 2015.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, da autora e da orientadora.

Mônica Machado Neves Ramos

Graduada em Pedagogia, com especialização em Supervisão Escolar. Atuou como professora de Educação Infantil, dos anos iniciais do Ensino Fundamental e do Curso de Formação de Professores em nível médio. Atualmente é docente do Instituto Federal Fluminense, *campus* Cabo Frio, e Inspetora Escolar no município de Armação dos Búzios.

Ficha Catalográfica

Ramos, Mônica Machado Neves

Entre o isolamento e a informalidade: limites e desafios para a prática da reflexão na formação docente / Mônica Machado Neves Ramos; orientadora: Isabel Alice Oswald Monteiro Lélis. – 2015.

82 f.; 30 cm

Dissertação (mestrado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2015.

Inclui bibliografia

CDD:370

Para Odilon, Ian, Beatriz e Paula,
por todo apoio e companheirismo.

Agradecimentos

A Deus, pelo cuidado, proteção e direção em todo o tempo.

A minha orientadora, Professora Isabel Alice Oswald Monteiro Lélis, pelo carinho, estímulo e parceria para a realização deste trabalho.

À PUC-Rio, pelos auxílios concedidos.

À amiga Keila, por toda a gentileza, apoio e carinho.

À minha mãe (*in memoriam*), pelo amor, incentivo e disciplina em todas as horas em que esteve presente.

Aos professores que participaram da Comissão examinadora.

A todos os amigos e familiares que pacientemente, de uma forma ou de outra, me estimularam e me ajudaram.

Resumo

Ramos, Mônica Machado Neves; Lelis, Isabel Alice Oswald Monteiro. **Entre o isolamento e a informalidade:** limites e desafios para a prática da reflexão na formação docente. Rio de Janeiro, 2015. 82p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

É recorrente o pensamento de que a escola é, por excelência, o *locus* de formação docente, e que esta se dá em um processo de reflexão sobre a prática. É neste contexto que vai se constituindo a identidade profissional, sendo o professor o sujeito de sua formação. Pautado nesta ideia, este trabalho busca voltar o olhar para dentro da formação, para perceber como se dá na prática o processo reflexivo. A investigação se deu com profissionais da Rede Municipal de Armação dos Búzios, através de observações das práticas desenvolvidas em duas salas de aula, e dos encontros destinados à formação continuada, oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação. Foram entrevistados nove profissionais, sendo seis professoras, um professor formador e duas supervisoras escolares. As observações nas salas de aula se deram em duas diferentes escolas: uma das mais antigas da rede e a outra uma das mais novas. Sem a pretensão de estabelecer a justaposição entre teoria e prática, o trabalho destina-se a perceber em que medida ocorre o diálogo entre a sala de aula e os encontros de formação, identificando o lugar da prática reflexiva no processo de formação docente. O diálogo entre as observações e escutas teve como referencial teórico a interlocução com António Nóvoa, Maurice Tardif, Rui Canário, João Formosinho e Philippe Perrenoud, e com demais autores que se inserem neste campo de atuação. O trabalho aponta para a necessidade de superação da marcante presença da forma escolar nos encontros de formação e nas relações que se processam no interior da escola, onde vem se naturalizando a impossibilidade do professor assumir seu lugar de sujeito e de refletir sobre as práticas que, significativamente, deveriam contribuir para a formação da sua identidade docente.

Palavras-chave

Formação docente ; prática reflexiva ; forma escolar

Abstract

Ramos, Mônica Machado Neves; Lelis, Isabel Alice Oswald Monteiro (Advisor). **Between the isolation and the informality:** limits and challenges to the practice of reflection within teacher formation. Rio de Janeiro, 2015. 82p. MSc. Dissertation – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

It is recurrent the thinking that the school is by excellence the *locus* of teacher formation, and that it occurs within a process of reflection on the practice. It is in this context that the professional identity has been constituted, being the teacher the subject of their own formation. Based upon this idea, this work aims at looking into the formation in order to perceive how the reflective process takes place into practice. The investigation took place with professionals from the Municipal Education System of Armação dos Búzios through observations of the practices carried out in two classrooms, and meetings devoted to the continuous formation offered by the Secretariat of Municipal Education. Nine professionals were interviewed, being six of them teachers, a teacher in charge of formation and two school supervisors. The observations in the classrooms occurred at two different schools: a school considered to be one of the oldest within the Municipal System and the other one regarded as being one of the newest ones. Without the intention of establishing a juxtaposition of theory and practice, the work intends to perceive in which way occurs the dialogue between the classroom time and the meetings of formation, identifying the place of the reflective practice within the teacher formation. The dialogue between the observations and listening had as theoretical basis the interlocution with António Nóvoa, Maurice Tardif, Rui Canário, João Formosinho and Philippe Perrenoud, among other authors whose works are within this scope. The work points to the necessity of the overcoming of the outstanding presence of the school shape in the meetings of formation and in the relations which take place inside the school, where there has been naturalizing the impossibility of the teacher to assume their place as a subject and reflect on the practices that, significantly, should contribute towards the formation of their teacher identity.

Keywords

Teacher formation; reflective practice ; school shape

Sumário

1	Introdução	11
2	Para início de conversa: por onde caminhei	15
2.1	Primeiras investigações sobre o tema	15
2.2	O processo metodológico da pesquisa	16
2.3	Quem ouvi: apresentando os atores	18
2.3.1	Valquíria: “O Retorno de Jedi”	20
2.3.2	Ana: onde “o retorno foi o início”	21
2.3.3	Carla: “Acho que a sala de aula é a minha praia”	22
2.3.4	Alice: “...é um tipo de vício, né; você fica estimulado, vibra com o sucesso do aluno... é a glicose que estimula a gente.”	23
2.3.5	Marcela: “...eu não tive problema nenhum porque eu fiquei com as duas professoras... Depois, quando fiquei sozinha...” (silêncio)	24
2.3.6	Laura: “Nossa! Foi desafiador... nada como a prática, né, no dia-a-dia... nada como a prática!”	25
2.3.7	Luíza: “enxuguei gelo no sol”	26
2.3.8	Marina: “Tive muita sorte de ter voltado para um ambiente em que vi muitas pessoas comprometidas”	27
2.3.9	Rafael: “eu tenho minhas limitações... mas é uma experiência que tenho gostado”	28
2.4	Por onde andei: caracterização das escolas e dos processos de formação	29
3	A escola enquanto espaço de formação	33
3.1	Formação centrada na escola	33
3.2	De que formação se fala	38
4	A marcante presença da cultura e da forma escolar	41
4.1	“Ah, mas estava tão bom!”	44

4.2	“Meio que em <i>off</i> , na hora do café, a gente trocava muita informação”	50
5	O não-lugar da reflexão na formação	54
5.1	“Tenho sonhos de que tudo que a gente fale aqui seja colocado em prática”	55
5.2	“Falar sobre refletir sobre a própria prática é bonito”	57
6	“Fazer o quê?” – O não-lugar da reflexão na sala de aula	62
6.1	O lugar da reflexão na sala de aula	66
6.2	Do <i>habitus</i> à reflexão	68
7	Considerações Finais	72
8	Referências bibliográficas	75
9	Anexos	78
9.1	Questionário	78
9.2	Entrevistas semiestruturadas	81
9.3	Roteiro de observação	82

*As coisas têm muitos jeitos de ser
Depende do jeito da gente ver.*
Jandira Masur

1

Introdução

A formação docente, fazendo uso da expressão utilizada por Booth, Colomb e Williams (2005, p.45), é o meu “comichão intelectual”, e sobre ela debruço meu olhar.

Durante meu período de atuação no magistério, passando pela Educação Infantil, pelas séries iniciais do Ensino Fundamental, pelo Curso de Formação de Professores em Nível Médio e atualmente na Licenciatura, diferentes experiências vivenciadas, tanto na rede pública de ensino, quanto na privada, contribuíram para mudanças de conceitos e paradigmas, reafirmação, reestruturação e renovação de ideias e para minha formação, que ainda hoje se renova - entendendo o termo renovar em sua essência, como tornar novo aquilo que está posto. E é a partir de minha experiência profissional que tomo a formação docente como objeto central deste trabalho de pesquisa.

Com a formação pedagógica moldada por conceitos instrumentais da pedagogia tecnicista no final da década de 80, descobri, na prática, que pouco havia estudado na escola de formação inicial sobre questões sócio-políticas que diante de mim emergiam em uma Creche Pública Municipal, no município de Cabo Frio/RJ, onde atuei como professora de crianças das classes populares, na Educação Infantil. Paralelamente, atuava também como professora, em uma escola privada que mobilizava a equipe a pesquisar sobre arte-educação, Freinet, Método Natural de Alfabetização, Pedagogia de Projetos e outros conceitos que não ouvira falar em meu processo de formação, mas que vivenciei nos Cursos de Atualização Pedagógica e, principalmente, na prática escolar com a equipe de trabalho.

Situações que não foram investigadas ou problematizadas no curso de formação inicial, mas que saltavam aos olhos no cotidiano escolar, movimentavam o desejo e a necessidade de compreensão e ação. Tão certo quanto saber que a formação inicial não garante trabalhar todas as questões que emergem no cotidiano escolar, é perceber que há necessidade de ir além dessa formação, e que este algo a mais não está limitado num tempo e num espaço determinados.

Convivi com realidades opostas, em diferentes ambientes, e estas foram as grandes escolas de formação continuada que pude experimentar. Formação que se

deu na prática, com ações diferenciadas pelos condicionantes sociais. Experiências valiosas que não se sobrepunham nem tinham o caráter de complementariedade, mas que foram ampliando conceitos e abrindo espaços para estudos, leituras, pesquisas e reflexões – formação teórica e formação prática. Corroborando com Mizukami (2013, p. 23), que afirma que é complexa a profissão da docência, e como as demais profissões, é também aprendida, esse processo vai se constituindo ao longo do tempo.

São muitas as histórias, sorrisos e lágrimas guardados na memória ao longo do tempo, por diferentes vivências, trabalhando com alunos, professores e equipes técnico-pedagógicas que apresentavam diferentes concepções e atuações. Com a oportunidade de trabalhar na formação de futuros professores, como docente das Disciplinas Pedagógicas do Curso de Formação de Professores em Nível Médio, no Município de Armação dos Búzios/RJ, revi minhas histórias nas histórias dos alunos. Alguns, com a cabeça borbulhando de ideias se afastavam demasiadamente da realidade; outros, de tão céticos, não vislumbravam horizontes. Trabalhar o equilíbrio nessa formação era um dos desafios.

Atuando em cursos de Licenciatura, nas conversas com os alunos em formação docente, deparo com o descrédito e desinteresse pela formação pedagógica ofertada pelos cursos e uma relação conflituosa com a formação continuada. Desinteresse que nem sempre passa pela formação oferecida, mas pela negação do aluno em face da possibilidade de ser professor, o que é contraditório diante do curso escolhido. Mas pensar nos motivos para essa escolha é uma outra questão...

Seguindo a máxima de que a “formação se dá na prática”, a proposta deste trabalho está voltada para a investigação neste/deste local que, por excelência, é o espaço de atuação do professor – a sala de aula.

Gosto da sala de aula. É um lugar cheio de surpresas! Diria até que é um lugar mágico, embora esta palavra possa gerar diferentes interpretações. À palavra mágica, no contexto a que aqui se insere, pode-se atribuir a ideia de um lugar de encantamento, de fascinação, de expectativas; ou de um lugar de ilusão, onde se tem a plena convicção de que o que ali é visto, não é real.

E pensando assim é que busco problematizar a formação docente a partir deste local, que por excelência, é um espaço de relações, simplesmente pelo fato de ser recheado de gente, e que na verdade só existe em função das pessoas que

por ali passam grande parte do seu tempo. É um espaço “coletivo, o palco no qual professores e alunos/atores/sujeitos vivem, aprendem, ensinam...se expressam, se revelam...” (FONSECA, 2010, p. 391).

Colocar a sala de aula como objeto de pesquisa, na tentativa de identificar como a formação profissional vai se constituindo neste espaço é partir do princípio de que assim como o aluno, o professor é sujeito dessa construção, considerando que “na sala de aula, o professor re/constrói sua bio/grafia, sua história, sua trajetória, sua experiência pessoal e profissional.” (FONSECA, 2010, p. 391).

Investigar o local da prática e que prática é aí constituída ou configurada requer considerar que ele não está isolado no tempo e no espaço e, portanto, está imbuído de conceitos, finalidades e relações, e que por ele perpassam diferentes histórias. Implica em investigar as práticas educativas cotidianas que se efetivam no interior da escola, investigar a cultura escolar¹, enquanto conceito, como o definido por Dominique Julia (2001) e Chervel (2009), tendo o olhar para dentro e de dentro da instituição.

Esta pesquisa busca perceber em que medida o professor considera a sala de aula como lugar de formação e constituição da sua identidade docente, e mais, em que medida este espaço é considerado nos cursos de formação continuada oferecidos obrigatoriamente e regularmente aos professores, no município de Armação dos Búzios, estabelecendo os professores e equipe técnico-pedagógica dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano de escolaridade) como público alvo para a investigação.

O caminho traçado para a pesquisa busca revelar a percepção e as concepções que os professores apresentam sobre a própria formação, a sua relação com a sala de aula e com os cursos de formação continuada os quais participam, procurando identificar em que medida eles dialogam entre si, pois como afirma Buber (2003, p. 26) “*la relación educativa es una relación puramente dialógica*”.

Sem a pretensão de apresentar generalizações, o trabalho busca focar as reflexões sobre a formação docente voltadas para o sentido do trabalho escolar, a partir da experiência que se dá *entre* professor/aluno, professor/professor, sendo o diálogo um princípio a ser explorado. Por esse caminho, a dimensão humana

¹ O conceito de cultura escolar será apresentado nos capítulos a seguir.

manifestada na relação dialógica é objeto de investigação, além dos conceitos de interação, percepção e escuta, entendendo a relação humana como um processo de reciprocidade.

O processo de investigação sobre estas relações se deu através de observações sistemáticas da formação e do acompanhamento de professores em sala de aula, e por meio de questionários e entrevistas semi estruturadas, como técnicas de coleta e levantamento de dados. O referencial que embasou o estudo teve como interlocutores os autores António Nóvoa, Maurice Tardif, Rui Canário, João Formosinho, Philippe Perrenoud e outros que se inserem neste campo de investigação, cujas leituras muito contribuíram para esta construção.

As observações, escutas, leituras, percepções e diálogos levaram a uma visão de dentro e de fora da formação, identificando como ela está enraizada por uma determinada forma e cultura escolar, e como a construção da identidade profissional se processa num espaço de isolamento e invisibilidade, embora a sala de aula seja, por excelência um espaço coletivo, e, portanto, um espaço de relações.

2

Para início de conversa: por onde caminhei

2.1

Primeiras investigações sobre o tema

Com o propósito de investigar a formação docente na sala de aula, considerando as práticas que nela podem ser configuradas, os passos iniciais da pesquisa estiveram voltados para a busca de referencial teórico e o levantamento bibliográfico, tendo em vista mapear o que já foi investigado, as principais lacunas e os novos pontos que podem ser levantados a partir das pesquisas já apresentadas (LUNA, 2011, p.87).

Utilizando a expressão “sala de aula” como tema central para as pesquisas, a busca se deu nos Grupos de Trabalho (GT) na ANPED, nos periódicos da Capes, nas revistas acadêmicas qualificadas em A1, A2, B1 e B2 e no Banco de Teses e Dissertações da Capes, no recorte temporal de cinco a sete anos. Desse mergulho, vinte e nove trabalhos com esse recorte foram selecionados para maior investigação, o que se constitui em um número relativamente pequeno, considerando o quantitativo de trabalhos produzidos e publicados nestes veículos. Embora a palavra-chave “sala de aula” tenha sido encontrada em um maior número de trabalho (mais de 1000), não foram considerados porque seu uso divergia da proposta desta pesquisa, não correspondendo ao objeto central, fato que não diminuiu as perspectivas de investigação sobre o tema.

Considerando que o “desenvolvimento profissional não ocorre num vácuo” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p.265), reconhecendo a importância dos contextos de trabalho para a profissionalização dos professores, é que o tema sala de aula está aqui associado à formação continuada.

Como a centralidade da pessoa e também da escola nos processos de aprendizagem, tanto para os alunos quanto para os professores, e a necessidade do ativo envolvimento dos professores no seu processo de desenvolvimento profissional são pontos frequentes nas investigações relacionadas à formação docente, valho-me de dois, dos cinco princípios orientadores para esta formação contínua apresentados por António Nóvoa no I Congresso Nacional de Formação Continuada de Professores, na Universidade de Aveiros, em 1991, a saber:

1. A formação contínua de professores deve alimentar-se de perspectivas inovadoras, que não utilizem preferencialmente “formações formais”, mas que procurem investir do ponto de vista educativo as situações escolares;
2. A formação contínua deve valorizar as actividades de (auto)formação participada e de formação mútua, estimulando a emergência de uma nova cultura profissional no seio do professorado. (NÓVOA, 1990, p.87 apud OLIVEIRA e FORMOSINHO, 2009, p. 264)

É neste sentido que o trabalho considera o desenvolvimento e formação docente como um desenvolvimento contextual, e neste caso, a investigação sobre a sala de aula, local privilegiado para a construção da profissionalização e ação do professor, justifica-se, diante de todos os limites e possibilidades que a pesquisa pode oferecer.

Vale registrar que a presença, leituras e observações na/sobre a sala de aula não tiveram o carácter de investigação voltado para a didática das aulas e nem sobre a questão da aplicação ou relação teoria e prática dos cursos que foram oferecidos.

2.2

O processo metodológico da pesquisa

A pesquisa é de carácter qualitativo e foi realizada no município de Armação dos Búzios/RJ, por ser o local de melhor facilidade de acesso, tanto com relação à localização geográfica, quanto em relação à proximidade de contato com as escolas, pois por ser um município de pequenas dimensões e com apenas dezenove anos de emancipação política, o número de escolas é relativamente pequeno.

A cidade de Búzios, nome pelo qual é mais conhecida, possui catorze escolas públicas que atendem a Educação Infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo quatro exclusivamente destinadas ao atendimento da Educação Infantil e dez com atendimento compartilhado entre Educação Infantil (a partir do Pré I) e o 5º ano do Ensino Fundamental; uma delas ainda apresenta a modalidade da Educação de Jovens e Adultos, nas séries iniciais.

Outro ponto relevante para a escolha deste município é que ele oferece regularmente cursos de formação continuada aos professores, onde a frequência

tem o caráter de obrigatoriedade, já que é computada na carga horária de trabalho do professor.

Para se perceber como se configura a relação do professor com sua prática e a concepção que ele apresenta sobre os espaços de formação continuada e sua participação nos cursos oferecidos, o público alvo da pesquisa foram os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), os professores formadores e os supervisores escolares. Como técnica de coleta e levantamento de dados foram utilizadas observações sistemáticas em salas de aula e encontros de formação, questionário fechado e entrevistas semi estruturadas, constantes no Anexo.

A seleção dos professores a serem acompanhados e entrevistados passou por três processos diferentes: o primeiro foi com respeito à escolha das escolas de atuação; o segundo foi com relação ao tempo de atuação do professor; o terceiro foi a partir dos encontros de formação.

Para a escolha da escola a idade foi o critério estabelecido: foi escolhida uma escola das mais antigas, criada quando o município ainda pertencia politicamente à cidade vizinha, e a outra sendo uma das mais novas, criada nos últimos cinco anos. Assim foram selecionadas a Escola Municipal Flor de Maio e a Escola Municipal Colibri.²

Quanto às duas professoras³selecionadas,uma em cada escola, o critério de escolha, além da aceitação espontânea de cada uma delas, foi possuir mais de dez anos de atuação em sala de aula, pois de acordo com Huberman (2000, p. 41), no ciclo vital do desenvolvimento e da carreira, estas professoras estariam no estágio de experimentação, motivação, busca de novos desafios e/ ou momento de questionamentos e reflexão sobre a carreira. Desta forma, com o domínio sobre o trabalho que realiza não traria impedimento ou constrangimento em receber a pesquisadora.

A seleção dos demais professores para a entrega do questionário e para a entrevista se deu no processo da formação, nos encontros observados. Quem era o formador foi o critério escolhido para a seleção das formações a serem observadas. Foram selecionadas quatro formações: duas aplicadas por professores

² O nome das escolas é fictício, bem como de todos os profissionais aqui apresentados.

³ Nestas escolas, nas turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental não há atuação de professores do sexo masculino, exceto nas disciplinas de Educação Física e Arte e Cultura, que não configuravam objeto de pesquisa.

remanejados da sala de aula para a função de formador, pela atual gestão educacional da Secretaria Municipal de Educação; e duas aplicadas por formadores de fora do município, que apresentaram à Secretaria um projeto de formação docente que fora incorporado ao programa de formação já existente.

Ao grupo de vinte professoras presentes em uma das formações observadas foi entregue o questionário, dos quais quinze foram devolvidos. Embora possa parecer uma pequena quantidade, o objetivo deste foi conhecer a representatividade dos professores participantes da formação, e as respostas possibilitaram o encaminhamento da discussão teórica.

A entrevista semiestruturada se deu com as duas professoras que foram observadas em sala de aula, e mais quatro selecionadas no grupo da formação, sendo que duas se encontram no início de carreira e duas têm mais de seis anos de atuação.

Além das professoras foi entrevistado um professor formador, do próprio município, e duas Supervisoras Escolares⁴: uma delas selecionada por ter participado voluntariamente de uma das formações observadas, e a outra por atuar em uma das escolas que teve a sala de aula observada. Ao todo foram entrevistados nove profissionais.

Com as observações em salas de aula e nos encontros de formação, os questionários e as entrevistas foi possível verificar as percepções dos professores sobre a formação continuada e o cotidiano da sala de aula, estabelecendo um diálogo com determinados autores, referências no campo de formação de professores.

2.3 Quem ouvi: apresentando os atores

Em uma de suas metáforas, Alves (2000, p. 9) diz que o sofrimento dos professores é algo sobre o qual muito se tem falado e propondo-se a tomar a direção oposta, fala sobre a alegria de ser professor. Compara o sofrimento de ser professor ao sofrimento das dores do parto, em que a mãe o aceita e, pela alegria

⁴ No município de Armação dos Búzios a Supervisão Escolar é exercida pelo pedagogo, com habilitação para tal, sendo lotado em uma escola, e tem a função de atuar pedagogicamente com os professores.

de dar à luz um filho, logo dele se esquece. E, continuando suas comparações, diz que se o professor ensina o que deve ser um “deleite para a alma” (ibid.,p.12), os alunos devem sentir prazer igual, e que se isso não acontecer será “como a cozinheira que queria oferecer prazer, mas a comida saiu salgada e queimada...” (ibid.,p. 13).

Seguindo os critérios estabelecidos para a seleção dos profissionais a serem entrevistados e acompanhados, a metáfora de Alves contribuiu para a filtragem destes, diante das possibilidades que estavam postas.

Os profissionais selecionados e que se tornaram atores desta construção, tinham uma característica comum e marcante: demonstravam alegria. Cada um a sua forma e do seu jeito, demonstrava sentir prazer naquilo que faz. E foi a demonstração da alegria de ser professora que me atraiu a Valquíria, Ana, Carla, Alice, Marcela e Laura; A demonstração da alegria de trabalhar com professores me atraiu a Luíza, Marina e Rafael.

O perfil de cada um deles é brevemente apresentado, para que no decurso do trabalho, o diálogo construído com as suas ideias seja compreensível.

Vale ressaltar que o perfil retratado e todas as falas transcritas ao longo do trabalho estão imersos na subjetividade de cada um dos entrevistados, e representam a forma como eles observam, vivenciam e analisam as questões pontuadas. Considerando os limites e desafios da entrevista como técnica que possibilita mapear práticas e valores num universo social específico, nem tudo o que foi dito foi tomado como verdade, pois, segundo as orientações de Duarte (2004, p. 223), o entrevistado pode encenar um personagem ao perceber intuitivamente o que o pesquisador deseja que ele seja ou diga. Mas, tampouco sua fala é tida como falsa, pois é carregada de significado e subjetividade. Com estas considerações, as falas, silêncios e gestos ofereceram pistas e abriram possibilidades para pensar no coletivo.

2.3.1

Valquíria: “O Retorno de Jedi”⁵

Valquíria tem quarenta e dois anos de idade e vinte e dois anos de formação no magistério. No momento trabalha com turmas de 3º ano do Ensino Fundamental.

Fez o curso de formação de professores em um colégio municipal na cidade de Cabo Frio, e graduou-se em Letras (Língua Portuguesa e Literatura) em uma instituição privada, na mesma cidade, no ano de 2004.

É uma professora que se autodenomina hiper ativa (faz um jogo de palavras entre ser muito ativa e não ter hiperatividade), pois desde criança sempre quis saber de tudo. Apresenta-se como faladeira e questionadora. Descobriu gostar da profissão desde pequena, quando ainda criança ensinava aos vizinhos em um galpão em sua casa, recebendo produtos de beleza como pagamento pelas aulas.

Sempre atuando em escola pública, em Búzios, ficou afastada da sala de aula por oito anos consecutivos atuando na função de PD – Professora Dinamizadora, que era um cargo assumido na escola para trabalhar junto aos demais professores e equipe técnico-pedagógica, estabelecendo a articulação entre eles. Como fruto desta experiência diz:

Foi ali que tive muito conhecimento sobre o ser humano, nessa parte do ser humano, o que é lidar com o outro; você se impor também, porque não pode dizer sempre “amém”, mas você tem que ouvir.
(Valquíria)

Ao retornar à sala de aula, lá permaneceu por dois anos, até ser convidada para o cargo de Diretora Adjunta em uma escola de 2º segmento do ensino fundamental, o que foi encarado como um novo desafio, afastando-se mais uma vez da sala de aula. Fez novas amizades e descobertas, principalmente a de que, apesar de idades diferentes “aluno é aluno em qualquer série”, como disse. Sua preocupação com a questão humana no trato com os alunos é constante.

Qualquer idade, qualquer que seja o grau que eles estejam, o que eu trabalho, a minha filosofia é a valorização do ser humano. Porque se você valoriza o ser humano, tem tudo dele. Você não precisa gritar, não precisa falar: FAÇA. Meus alunos sempre falam: _Tia, a senhora não briga nunca? Não. A mensagem é: Por gentileza! Por gentileza!
(Valquíria)

⁵ O Retorno de Jedi é o 3º filme da trilogia original da série Star Wars.

Ao responder a pergunta sobre o que sentiu ao retornar à sala de aula, após o período de afastamento, respondeu:

Foi o Retorno de Jedi, verdadeiramente! Porque estando fora da sala de aula você não participa dos cursos...mas eu sempre tentei estar lendo, buscando... Tenho vários livros. Eu lia... lia...só que o medo que dá é que parece que você não sabe mais nada, e então, até você se ajustar, dá um pânico. É como se fosse o primeiro dia. (Valquíria)

Valquíria diz que escola boa é onde os professores e os alunos gostam de estar. Quando responde se gosta da sala de aula, assim diz: “Eu estou quase chorando. Eu amo minha sala de aula. Amo! Amo!”. Chorou.

2.3.2

Ana: onde “o retorno foi o início”

Ana tem cinquenta anos de idade. Formou-se em professora do 1º segmento do Ensino Fundamental em 1983, em um colégio estadual em Cabo Frio, mas só começou a atuar em 2008. Atualmente está na turma de 2º ano do Ensino Fundamental. Ao responder por que levou tanto tempo entre a formação e a atuação, disse:

Olha, logo que me formei fiz o concurso, não passei, então desanimei. Aí fui buscar outra área de atuação. Fui trabalhar como secretária... Depois foi me dando saudade... me deu vontade de voltar. (Ana)

Embora tenha optado pelo curso de formação de professores pelo desejo de atuar, diz não ter tido frustrações durante o período em que não estava na sala de aula. E quando voltou à educação, percebeu que era apaixonada por ela. Ao ver o marido atuando como professor, diz ter reacendido a paixão e por isso resolveu voltar. Na verdade, como disse, “o retorno, foi o início”.

Afastada do universo escolar durante um bom tempo, antes de entrar em uma sala de aula como professora voltou a ser aluna. Coursou Pedagogia na modalidade semipresencial, fazendo questão de ir a todas as tutorias, ouvindo os relatos dos colegas e compartilhando experiências. E ao entrar em sala de aula, não mais como aluna, mas como professora, disse ter se deparado com uma realidade totalmente diferente da que imaginava, e achou tudo muito diferente.

Como se caracteriza como uma pessoa que não tem resistência ao novo, a diferença que encontrou não foi uma barreira. Estava disposta a aprender, a descobrir, indo sempre em busca de ajuda.

Ao responder sobre qual foi a sua sensação ao entrar no primeiro dia em sala de aula, como professora, disse:

Olha, no primeiro momento (pausa.. procurando palavras) assim... foi como se fosse um pânico. Eu olhei aquele monte de criança e disse: Meu Deus, agora tenho que dar conta disso aqui. Só que aí, em seguida, me reorganizei mentalmente: Bom, eu tenho que dar conta, mas sou capaz, senão não estaria aqui; de certa forma eu me preparei para isso, então vamos lá! Não posso deixar essas crianças sem o que elas vieram buscar... (Ana)

Para Ana, a sala de aula tem sido o lugar de aprendizagem e crescimento, onde precisa mostrar para os alunos quem ela realmente é, pois como diz, antes de ser a professora Ana, é a pessoa Ana que está ali. Como disse,

Sala de aula é isso, lugar da gente estar feliz, da gente aprender junto, porque construir o conhecimento é a criança sentir prazer naquilo que ela está fazendo. Escola é o lugar de se encontrar com o outro também. Então pra mim sala de aula é isso, lugar de se encontrar com o outro pra aprender, pra crescer, e é o que eu faço com eles (alunos) todos os dias. (Ana)

2.3.3

Carla: “Acho que a sala de aula é a minha praia”

Carla sempre quis ser professora. Tem quarenta e sete anos de idade e é professora há vinte e oito anos.

Fez o curso de formação de professores em um colégio estadual, na cidade de Cabo Frio. Graduou-se em Geografia e fez pós-graduação *lato sensu* em Gestão Ambiental, ambos em instituição privada.

Logo que se formou, iniciou seu trabalho em uma escola privada, onde atuou por dois anos, pois engravidou, mudou de cidade e parou de trabalhar. Após dois anos de afastamento retornou ao trabalho. Engravidou do segundo filho e ficou quatro anos sem atuar, depois voltou e não parou mais.

Ao retornar para a sala de aula, passados dois anos, assumiu a Direção Geral da sua escola, onde permaneceu na função por três anos. Desta experiência diz:

A Direção pra mim foi assim: uma coisa penosa, mas foi muito boa. Na verdade, Deus me colocou na Direção para me trabalhar, tanto

emocionalmente quanto profissionalmente, porque você lida o tempo todo com pessoas... é aquele dilema que você vive o tempo todo....Então pra mim foi muito bom... Eu acho que me tornei uma pessoa melhor. (Carla)

Carla afirma que aceitou o cargo de Direção por achar que era sua obrigação enquanto profissional da escola, pois a escola, como disse, “estava passando por umas turbulências, e se a gente sabe dizer o que está errado, então vamos consertar.” Para este trabalho diz ter tido a sorte de ter contado com uma equipe atuante e disposta a ensinar, aprender e cooperar.

Ao retornar à sala de aula diz não ter tido dificuldade, e assim afirmou:

A sala de aula é a minha praia. Eu gosto da sala de aula, e eu não tenho dificuldade de sair de uma coisa para outra. Entendo muito bem que enquanto sou diretora, sou diretora; enquanto sou professora, sou professora. Entendo meu lugar ali como professora. (Assim falava no sentido da relação com as pessoas).(Carla)

Atualmente trabalha com o 3º ano do Ensino Fundamental. Diz que não se vê mais fora da sala de aula, e que este espaço, mais do que para o aluno, é para ela um aprendizado constante. E que a formação não é para o aluno, mas sim para o professor, pois “lidar com quinze, vinte pessoas diferentes, com suas individualidades... é complicado, é uma tarefa árdua”, mas conclui: “Eu gosto muito da sala de aula!”.

2.3.4

Alice: “... é um tipo de vício, né; você fica estimulado, vibra com o sucesso do aluno... é a glicose que estimula a gente.”

Alice tem trinta e nove anos de idade, treze anos de formada, e sempre atuou em sala de aula. Atualmente está com a turma do 4º ano do Ensino Fundamental.

Fez o curso de formação de professores em um colégio estadual na cidade de Cabo Frio e graduou-se em Artes, numa instituição privada, na modalidade semipresencial.

Diz não conseguir ficar fora da sala de aula, apesar de ter motivos, embora não os tenha explicitado.

Para ela, estar em sala de aula é manter contato e troca com o outro; é ver que é possível fazer alguma coisa por alguém, e que o fato de poder compartilhar e ajudar o aluno é o que a impede de sair. Assim diz:

...é um tipo de vício, né; você fica estimulado, vibra com o sucesso do aluno, com o que ele consegue atingir. É como se a vitória fosse sua. Então acho que é isso que fica na veia do professor...é a glicose que estimula a gente a estar sempre em busca de ... consegui isso com um, vou conseguir com outro. (Alice)

Alice acredita que se o objetivo final é o crescimento do aluno, o exercício do professor é aprender a esperar o tempo do outro, o que para ela implica em ser maleável e flexível.

2.3.5

Marcela: “...eu não tive problema nenhum porque eu fiquei com as duas professoras... Depois, quando fiquei sozinha...”(silêncio)

Marcela tem vinte e nove anos de idade. Formou em professora no ano de 2005, mas só começou a atuar em 2013, por falta de oportunidade. Fez o curso de formação de professores no Instituto de Educação, em Cabo Frio, e em 2011 graduou-se em Geografia, em uma instituição privada, na mesma cidade.

Diz que sempre desejou ser professora. Embora seus pais sejam professores, a escolha pelo curso foi decisão particular. Atualmente está trabalhando com o 2º ano do Ensino Fundamental. Trabalha no mesmo local e com o mesmo ano de escolaridade que a sua mãe, mas como estão em turnos diferentes pouco se encontram na escola.

Relata que em sua primeira experiência em turma contou com apoio de professoras experientes, tanto na escola quanto no ano de escolaridade em que estava atuando. Conta que no município em que estava, no seu primeiro ano de atuação, houve a divisão das disciplinas para dois professores, e por trabalhar com História, Ciências e Geografia tinha duas turmas, e que inicialmente ficava nas turmas junto com as outras professoras. Deste período, assim relata:

No primeiro mês eu não tive problema nenhum porque eu fiquei com as duas professoras... comecei a conhecer a escola, então não tive muito baque, não. Depois quando fiquei sozinha que... (silêncio)
(Marcela)

Agora, no segundo ano de atuação, diz estar mais fortalecida e reconhece o apoio das colegas professoras, dos formadores e da sua mãe. Demonstra mais autonomia para tomar as decisões em sala de aula, embora as que foram relatadas sejam especificamente ligadas às questões didáticas. Mesmo com os desafios que vem encontrando, diz sentir-se feliz neste caminho que escolheu trilhar e que já está caminhando com mais firmeza.

2.3.6

Laura: “Nossa! Foi desafiador... nada como a prática, né, no dia-a-dia... Eu acho que nada como a prática!”

Laura tem vinte anos e é a mais nova das professoras. Formou-se em 2013, no colégio municipal em Armação dos Búzios, e 2014 é o seu primeiro ano de atuação.

Relata que seu interesse pela formação de professores iniciou quando era bem mais novinha e uma prima que começou a fazer o curso de formação de professores solicitava sua ajuda para os trabalhos, já que apresenta habilidades para o desenho e trabalhos artísticos e artesanais. Mas, ainda sem saber ao certo o que escolher ao fim do 9º ano do Ensino Fundamental, diz ter optado pelo curso de formação de professores mais por pressão da sua mãe e por insegurança, por não gostar da área de exatas. Porém, começou a se dedicar ao curso e a partir do 2º ano foi quando percebeu que era exatamente o que queria fazer. Com relação ao desejo de ser professora diz que *“Tinha um certo interesse, mas ele estava meio escondido... não havia ainda esse despertar. Depois, no Curso Normal, eu pude perceber realmente o que queria”* (Laura).

Falando sobre a sua chegada à escola, não mais como aluna, mas agora como professora, relata que o ambiente da sala de aula lhe traz conforto, mas que no primeiro dia,

Nossa! Foi desafiador, porque o tempo inteiro você estuda, mas nada como a prática, né, no dia-a-dia... Eu acho que nada como a prática. Você sempre estuda muito a teoria, teoria, teoria; tem os estágios, mas é pouco tempo. Então, quando cheguei no primeiro dia na escola, na sala de aula, que eu olhei aqueles pequenos assim, olhando pra mim, esperando alguma coisa em troca, falei: É, agora a responsabilidade realmente é minha.(Laura)

Laura está trabalhando com o 3º ano do Ensino Fundamental e se diz apaixonada pelo que está fazendo. Relata, com brilho nos olhos, sua participação no Seminário de Alfabetização, promovido pela Secretaria Municipal de Educação de Búzios, onde foi convidada a apresentar a sequência didática de um trabalho que desenvolveu com sua turma.

2.3.7

Luíza: “enxuguei gelo no sol”

Luíza tem quarenta e dois anos de idade e é Supervisora Escolar da rede municipal de Búzios há oito anos, onde teve a oportunidade de trabalhar em três diferentes escolas.

Concluiu o curso de Formação de Professores no ano de 1990 no Instituto de Educação em Nova Friburgo/RJ, e após dez anos de formada iniciou o curso superior em Pedagogia, em uma instituição privada na mesma cidade. Concluiu a graduação em 2004, buscando especialização na área de Educação Infantil. Como esta especialização não foi possível, ficou com Supervisão e Orientação. Está cursando Pós-Graduação lato senso em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica, na modalidade EAD, em uma instituição privada.

Antes de estar na Supervisão, atuou como professora em turmas de Educação Infantil, em creche, de jovens e adultos e em classe multisseriada em uma escola de zona rural.

Ao concluir a faculdade, tendo sido aprovada no concurso público para a função de supervisora, deixa a sala de aula, e assim relata esta experiência:

Foi uma escolha bem delicada. Nunca tinha trabalhado como supervisora. A experiência era de estágio e de formação acadêmica. Vim para Búzios, assumi o concurso e assim, enxuguei gelo no sol, literalmente. Foram anos, assim, bons, mas anos muito difíceis, mas serviram muito para formar minha bagagem. Eu faria tudo de novo. Não tenho dúvida nenhuma que eu faria tudo de novo, com as mesmas dificuldades, resistências que eu enfrentei... eu faria tudo de novo.
(Luíza)

Ao responder a pergunta sobre qual função escolheria se houvesse a possibilidade de optar entre estar em sala de aula, como regente e atuar como supervisora, após um silêncio, responde com firmeza: “Supervisora”. Ao explicar

sua afirmativa, expõe que sua experiência em sala de aula é elemento fundamental em sua atuação como supervisora, pois diz que para falar sobre uma situação é interessante que se tenha vivido. E por ter vivido diferentes situações pode contribuir com o trabalho de outros professores. E conclui sua explicação reafirmando que “*Seria supervisora, sim. Seria supervisora, sim*” (Luíza).

2.3.8

Marina: “Tive muita sorte de ter voltado para um ambiente em que vi muitas pessoas comprometidas”

Marina também é supervisora escolar. Tem trinta e seis anos de idade. Graduou-se em Pedagogia em uma instituição privada em Belo Horizonte/MG no ano de 2000. Mesmo com habilitação em Supervisão Escolar, especializou-se em Pedagogia Empresarial e Gestão de Pessoas, onde trabalhou por muito tempo, especificamente na área de treinamento, recrutamento e desenvolvimento de pessoal. Enquanto estava na faculdade chegou a dar aulas na Educação Infantil, e diz que este foi um momento muito feliz em sua vida.

Após dez anos de afastamento, há dois retornou para a educação. Tenta suprir a falta de experiência pedagógica com a questão de estar lidando com o pessoal. Demonstra felicidade por ter voltado. Ao responder sobre como se sentiu ao chegar à escola, disse “*Completamente perdida... mas tive muita sorte de ter voltado para um ambiente em que vi muitas pessoas comprometidas... na busca por um trabalho melhor*” (Marina).

Diz estar aprendendo muito, mas percebe que a escola precisa priorizar os momentos coletivos de discussão, reflexão e ação. Para ela, a escola precisa ter mais tempo para as coisas que são aparentemente mais simples, porém, necessárias, e utiliza a seguinte metáfora para explicação de sua ideia:

A gente faz um plano, traça estratégias e aí, de repente, começa a formação... começa isso, começa aquilo...e aí você não consegue casar... na hora você vê que deixa de contemplar muita coisa. Você deixa de fazer o arroz com o feijão, pra colocar um caviar, um salmão, um monte de coisa, só que você precisa do carboidrato e do ferro, entendeu?! É mais ou menos essa metáfora. (Marina)

2.3.9

Rafael: “eu tenho minhas limitações...mas é uma experiência que tenho gostado”

Rafael tem vinte e cinco anos. Fez o curso de formação de professores em um colégio estadual na cidade de São Pedro da Aldeia/RJ, formando-se no ano de 2007. Diz que sempre foi apaixonado pela educação, desde criança, e que suas brincadeiras eram brincar de escolinha e mexer com livros. Fez graduação em História em uma instituição privada em Cabo Frio, e atualmente faz Pedagogia pelo CEDERJ, vinculado a uma Universidade pública.

No ano de 2013, já atuando como professor em Búzios, foi convidado a fazer parte da equipe de formadores. Como é graduado em História, foi convidado a dirigir a formação do Regente 26, mas com a formação numa perspectiva de alfabetização, que é o seu campo de interesse.

Por ser uma experiência nova, assim afirma:

Eu tenho minhas limitações, claro, mas é uma experiência que tenho gostado. Tem momentos que a gente prefere a sala de aula, porque a gente sente saudade, a gente lida com professores, que é muito mais complicado do que lidar com alunos. Porque existem propostas diferentes, a gente tem que ter um jogo de cintura muito grande, tem que ter uma escuta muito atenta... mas eu tenho gostado do trabalho.
(Rafael)

Rafael diz que enquanto formador está para gerar discussão, mas também para ser formado, junto ao grupo de professores. O processo de reflexão foi por ele enfatizado, quando afirma que a formação “não é curso, não é aula, é um momento de reflexão”.

⁶ Em Armação do Búzios, no ano de 2014, nas turmas de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental as disciplinas estavam divididas para dois professores: Regente 1 (R1), trabalhando com Língua Portuguesa e Matemática, e Regente 2 (R2), trabalhando com História, Geografia e Ciências, e mais os professores de Arte e Cultura e Educação Física.

2.4

Por onde andei: caracterização das escolas e dos processos de formação

A Escola Municipal Flor de Maio e a Escola Municipal Colibri estão distantes do centro da Cidade de Armação dos Búzios, em bairros com características peculiares.

A Escola Flor de Maio atende a turmas de Educação Infantil e 1º segmento do Ensino Fundamental, no turno da manhã e da tarde, e pela sua localização é considerada uma escola de difícil acesso. Seu bairro tem características de zona rural, com espaço pouco urbanizado, mas não é assim considerado por não apresentar as características socioeconômicas que o definiriam como tal, pois sua comunidade não pratica atividades do setor primário de produção, como agricultura, pecuária e extrativismo.

Na primeira visita à escola, após um final de semana com chuva fina e constante, foi preciso atravessar um trajeto de buracos, pedras, lamas e barro vermelho escorregadio para conseguir chegar até ela. Quando o período de chuvas é intenso, a estrada fica prejudicada e a única linha de ônibus intermunicipal que por ali passa, nem sempre se arrisca a seguir por ela, dificultando o acesso dos professores e demais funcionários, já que todos moram distante da escola.

Como dizem por lá, “a escola está localizada no meio do nada”, e não há moradia em seu entorno mais próximo. Os alunos chegam à escola por meio do transporte escolar, que é realizado por dois ônibus. Chegam e saem todos juntos. A presença dos pais e responsáveis é dificultada também pela questão da precariedade do transporte coletivo.

O prédio escolar é amplo e arejado. Para se chegar a ele é preciso caminhar pelo pátio com tamarineiras, que é o local onde as crianças brincam livremente, e onde também há um parquinho de madeira, com balanço, gangorra e escorregador. As salas de aula são harmoniosamente arrumadas com cartazes coloridos e com o material dos alunos. Há um clima de harmonia e proximidade entre os profissionais e alunos.

No primeiro encontro com os professores na Escola Flor de Maio, após as devidas apresentações feitas pela Diretora Geral, os olhares dos professores não se voltavam para minha direção. Todos pareciam indiferentes. Este comportamento

permaneceu até o terceiro encontro. Com a frequência e a participação nas conversas e nos lanches no horário de recreio, a sensação de parecer uma estranha no ninho foi dando lugar ao sentimento de aceitação e de acolhida.

A Escola Municipal Colibri é uma escola recém criada e está situada em um bairro periférico que apresentou um rápido crescimento e expansão populacional, com a chegada de famílias oriundas de diferentes regiões do Brasil, principalmente do Nordeste. A população nativa, que era predominantemente negra, já que o bairro tem origem de formação quilombola, vai ganhando características diversas.

A escola foi construída em um amplo terreno. O prédio tem estrutura física compatível ao atendimento das turmas de Educação Infantil e 1º segmento do Ensino Fundamental, que estão divididas no período da manhã e da tarde. As salas são claras, arejadas e amplas. A circulação pelo pátio é livre e ele percorre toda a escola. Como o envolvimento da pesquisa nesta escola esteve exclusivamente voltado para a sala de aula da professora Valquíria, que foi receptiva e atenciosa, não houve possibilidades para a observação do relacionamento entre os profissionais que ali trabalham.

Quanto a formação continuada que é oferecida aos professores, faz parte de um programa definido pela Secretaria Municipal de Educação, e previamente agendado para todo o ano letivo. Estão baseadas no Programa de Formação do Governo Federal sobre a Alfabetização – PNAIC - e são oferecidas pelos próprios profissionais do município. As formações externas que foram incorporadas ao programa estão relacionadas ao trabalho com a matemática, a partir de jogos e com a leitura e produção escrita.

Sobre a formação, as respostas apresentadas pelos professores no questionário revelam que todos frequentam mais de cinco encontros por ano. Quanto aos cursos que vão participar, do total de quinze, nove professores disseram que a escolha é pelo tema proposto e seis disseram que não há possibilidade de escolha. Sobre a possibilidade de sugerir temas a serem abordados nas formações, três professores responderam que sempre apresentam sugestões, três responderam que às vezes apresentam, dois responderam que nunca apresentam e sete professores responderam que não há possibilidade de apresentar sugestões.

O fato da impossibilidade dos professores apresentarem sugestões para as formações, foi confirmado na fala do Rafael. Quando questionado sobre o planejamento das formações e o levantamento dos temas a serem propostos, disse que estes vão sendo construídos a partir da necessidade que os formadores veem, e que não há um currículo fechado, mas que vai sendo construído a partir da demanda. Quando perguntado sobre esta demanda e se os professores têm a oportunidade de escolha dos temas, titubeou, e respondeu:

Não. A gente faz a partir do que a gente observa, e do que a gente observa na escola. Porque se a gente for abrir para aquilo que o professor quer, talvez ele não vá ter o olhar global que a gente tem... Então a gente quer atingir os pontos que ainda estão em defasagem no município, que é essa questão metodológica, mesmo... (Rafael)

Nesta ótica, Carvalho (2005, p. 98) aponta que o professor parece ocupar um não-lugar no processo de formação continuada. A autora, trabalhando com o conceito de lugar definido por Certeau (2001 apud CARVALHO 2005, p. 100) como “a ordem (seja qual for) segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência”, afirma que

Os trabalhos dos professores, como autores, mesmo enquanto individualidades, fariam com que eles ocupassem um lugar que lhes seria “próprio”, visto que a lei de um “lugar próprio” se expressa pela autoria definida e, portanto, pela criação, mesmo personalizada/individualizada.(grifos da autora) (Ibid., p. 100)

A hierarquia dos espaços considerados necessários à formação docente, apresentada pelos professores através do questionário, mostrou a seguinte ordem: escola, sala de aula, cursos obrigatórios promovidos pela SEME, cursos livres promovidos pela SEME, cursos livres realizados fora da Rede Municipal, outros (leituras, pesquisa, troca de experiências...). Quando questionados sobre as vivências nas formações continuada, nove professores apontam que são fundamentais para a formação e prática docente, quatro apontam que elas sempre contribuíram para a formação e prática docente e dois professores respondem que contribuíram parcialmente, o que demonstra que eles as reconhecem como importantes e necessárias.

Se a escola e a sala de aula estão postas como espaços relevantes para a formação, as análises apresentadas nos capítulos a seguir demonstram de que forma estes espaços estão sendo considerados tanto pelos professores quanto pelos programas de formação. As análises caminham sob a ótica a que aponta Carvalho, de que a transformação da escola e da sala de aula em espaços, se dá pelas práticas

discursivas dos professores, alunos e demais agentes, corroborando com a autora quando acrescenta que

Os espaços exibem operações que permitem percursos, passagens, intercâmbios, trocas, compartilhamentos, e não apenas a determinação da “lei de um lugar próprio”, de autoria marcada e/ou do individualismo brilhante do educador solitário, que cerca o conhecimento, mesmo em grupo, e segue o modelo da ordem dos lugares, coerente com o discurso científico moderno (grifo da autora). (CARVALHO, 2005, p. 106)

3

A escola enquanto espaço de formação

Neste capítulo, a intenção é trazer alguns autores que vêm contribuindo para a análise da escola como lugar de formação docente. Ao mesmo tempo, procura articular as reflexões com as falas de determinadas professoras, no sentido de colocar em diálogo a teoria, enquanto referencial de análise, e as representações dos agentes investigados.

3.1

Formação centrada na escola

Para conceituar o termo Formação Continuada de Professores, Pereira (2010) apresenta um cenário histórico sobre a noção de formação. Segundo o autor, a ideia de que a formação de professores não é concluída ao término do curso preparatório ganhou força no Brasil na segunda metade da década de oitenta, e a partir daí passou a ser comumente dividida em formação inicial e formação continuada. Diante das críticas sobre esta visão compartimentada da formação, os meios acadêmicos passaram a difundir a ideia de formação que acontece em um continuum entre a formação “inicial” e a “continuada” (grifos do autor). Sobre esta ideia, diz que

Infelizmente, a “formação continuada” ou “contínua” que conhecemos configura-se, na maioria das vezes, em ações isoladas, pontuais e de caráter eventual. Portanto, trata-se de uma formação muito mais “*descontínua*” do que propriamente “contínua”. (*grifos do autor*)(PEREIRA, 2010, p.63)

Pereira (2006) afirma que contrapondo-se à ideia da descontinuidade, discute-se atualmente na literatura especializada a ideia do desenvolvimento profissional dos professores numa concepção de formação indissociada da própria realização do trabalho, colocando a escola como um lócus privilegiado para o desenvolvimento profissional.

De acordo com Canário (2005, p. 55), a consideração da escola como objeto de estudo enriquece os estudos sobre a formação de professores. Partindo de um olhar sociológico da escola, o autor estabelece um paralelo entre a formação

profissional e a formação de professores, constituindo esta última como um caso particular da formação profissional contínua de adultos, apresentando a necessidade de considerar a prática profissional não só como elemento chave da concepção do currículo, mas também como elemento estruturante da atividade da escola de formação.

A formação em contexto de trabalho (formação na ação) ocupa, hoje, um lugar central no campo da formação profissional continuada de adultos. Na medida em que constitui um caso particular da formação de adultos, a formação de professores não foge a esta tendência de valorizar e tentar rentabilizar o potencial formativo das organizações de trabalho. É neste sentido que a escola pode ser definida como um lugar de formação profissional, onde os professores aprendem no quadro de modalidades específicas de socialização profissional. (PEREIRA, 2006, p. 73)

Nesse contexto, propõe que a escola se transforme numa “organização qualificadora” (2006, p.73), capaz de instruir o processo de aprendizagem permanente do professor. Diz o autor que é preciso mudar o foco da formação para o trabalho, que seria a formação na ação com modelos a serem seguidos, para a dimensão de aprendizagem no exercício do trabalho. E esta aprendizagem só é possível num processo coletivo. Esta é a atual perspectiva de pensar a escola como comunidade de aprendizagem, na qual o trabalho colaborativo dos professores permite a produção de mudanças qualitativas na escola e também na dimensão da formação docente.

Ampliando a ideia da coletividade, que implica necessariamente em relações, Tardif e Lessard, declaram que a escola é o lugar organizado, espacial e socialmente separado de outros espaços da vida social para a realização da docência.

Como lugar de trabalho, não é apenas um espaço físico, mas também um espaço social que define como o trabalho dos professores é repartido e realizado, como é planejado, supervisionado, remunerado e visto por outros... É um espaço sócio-organizacional no qual atuam diversos indivíduos ligados entre si por vários tipos de relações mais ou menos formalizadas, abrigando tensões, negociações, colaborações, conflitos e reajustamentos circunstanciais ou profundos de suas relações. (TARDIF E LESSARD, 2013, p. 55)

A consideração da escola como um espaço de relações é enfatizada na fala da professora Ana, quando afirma:

Escola pra mim, ela é um todo; eu acho que escola se complementa, ela é um corpo... É uma corrente, é um elo; um elo se rompeu, alguma coisa vai faltar. Cada um ali tem sua função... eu acho que tem que haver a cumplicidade... Escola é um espaço, ela tem vida, ela é viva, um corpo vivo, então como corpo vivo toda a célula ali é importante.

Para a professora Ana, “escola é o lugar de se encontrar com o outro”. Mas, que tipo de encontro tem acontecido neste lugar?

Enquanto organização social, a escola, em nossos dias, “se caracteriza amplamente pela codificação e a burocratização do trabalho dos agentes que ali trabalham” (TARDIF e LESSARD, 2013, p. 55). Para perceber isso, os autores dizem que basta olhar a complexidade das regras administrativas que regem as relações de trabalho. Nesse caso, o contexto escolar constitui-se como um ambiente cuja contingência pesa sobre as condições de trabalho dos professores.

Estes autores apontam que a falta de tempo, tanto quanto a falta de recursos e a escassez de instrumentos pedagógicos, é mencionada pelos professores como uma das maiores dificuldades da profissão, e afetam profundamente o trabalho docente e sua experiência na profissão. Apontam que é certo que nem todos estes fatores se situam no mesmo plano e nem apresentam as mesmas causas. Na escola, dizem, “produzem-se muitas coisas que dependem das circunstâncias do momento e dos fatores humanos imprevisíveis ou incontroláveis” (TARDIF e LESSARD, 2013, p. 56).

E a falta de tempo foi um ponto recorrente nas falas dos professores e supervisores, ao abordarem a questão da presença na escola. Presença que deve se fazer não pelo fato de se estar no ambiente, mas a de estar no ambiente *como* outro. Presença corporificada no diálogo e na escuta. Presença que se insere na relação. Presença que evidencia as diferenças sem discriminar o diferente. Presença dialógica, em que o indivíduo é sujeito e não objeto dominado, pois “Não há... na teoria dialógica da ação, um sujeito que domina pela conquista e um objeto dominado. Em lugar disto, há sujeitos que se encontram para a *pronúncia* do mundo, para sua transformação.” (grifo do autor) (FREIRE, 2014, p. 227).

Na cidade de Búzios, especificamente no ano de 2014, os horários destinados aos momentos de encontros coletivos na escola, chamados de coordenação pedagógica, foram fragmentados em função da demanda das formações e dos horários dos professores, já que o tempo de regência foi reduzido, em atendimento a Lei Federal nº 11.738/08, como fruto de conquista da categoria, que define em 2/3 (dois terços) o limite máximo de tempo da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os alunos.

As supervisoras dizem que há um horário exclusivo e definido na escola para os encontros de coordenação, mas quando questionada sobre a forma como tem acontecido, Marina, gaguejando um pouco, diz:

Nós tentamos fazer a coordenação. Mas este ano, assim como no ano passado, até em função de todas essas formações, nosso trabalho fica muito picado... A gente sente falta de ter tempo para poder lidar mais com essas questões das formações, porque, às vezes, quando a gente tem aquele pouco tempo da coordenação, a gente tem que priorizar o fazer, as questões da escola mesmo: avaliação, a questão do relatório, tentar alinhar o nosso trabalho interno.

Após uma pausa silenciosa, Marina diz que são raros os momentos em que a escola consegue reunir os profissionais, e por isso acha que a formação continuada, de forma coletiva, não está acontecendo em sua escola.

Para a supervisora Luíza, as coordenações na escola devem proporcionar momentos de estudos, de trocas de informações e experiências. Diz que nelas não deveriam ser trabalhados somente aspectos administrativos e informativos, mas que devem ser vistas como espaços de discussão do dia-a-dia. Quando questionada se estes momentos de estudo acontecem em sua escola, após uma pausa considerável, responde:

Não. Não acontece. Esses momentos não têm acontecido como eu penso que deveriam acontecer, porque a gente sempre acaba resolvendo questões administrativas no meio da coordenação, questões de disciplina, as necessidades mais latentes de falta de funcionário, quem faltou, quem chegou atrasado. Vez ou outra a gente consegue encaminhar alguma coisa voltada para esse foco da formação no espaço escolar.

Ainda sobre este ponto, Luíza relata que os professores apresentam necessidade de troca de informações, e por isso, independente das precárias circunstâncias de estudo, elas acontecem informalmente. E esta informalidade está sendo visível tanto dentro das escolas quanto nos encontros de formação oferecidos.

A informalidade vem sendo uma forma real e concreta entre os professores para a efetivação de um trabalho coletivo ou compartilhado que permita a troca de experiências. Para a formação contínua, a valorização da informalidade pode ajudar a ultrapassar as preocupações exclusivas com a racionalidade escolar, permitindo maior orientação dos processos formativos sobre os saberes experienciais dos professores (FERREIRA, 2009, p. 335). Mas a informalidade

não pode ser confundida com ações concretizadas constantemente na base do improvisado ou com falta de oportunidade para os encontros na escola.

Como exemplo do paradoxo entre a dimensão informal da formação e a falta de possibilidades na escola, ao declarar que o tempo de coordenação não está propiciando os encontros, a professora Alice diz que “*o que resta é tentar a comunicação por e-mail, por WhatsApp, Facebook*”⁷. A professora Ana sinaliza a mesma questão:

Dentro da medida do possível eu me comunico por e-mail. A gente tem um grupo no WhatsApp; a gente conversa, troca, fala: essa semana eu estou trabalhando isso, isso. Aí ela fala o que está trabalhando... a gente tem tentado fazer assim.

Estes instrumentos de comunicação não estão sendo utilizados pelos professores simplesmente como forma de adaptação às novas tecnologias, mas vêm servindo como possibilidade de garantir e marcar a presença, sabendo que a “presença no mundo não é a de quem a ele se adapta mas a de quem nele se insere” (FREIRE, 2002, p. 60).

Se para a construção da identidade profissional é preciso se sentir inserido no processo, a inserção do professor vem sendo efetivada ora na informalidade, ora no improvisado. E assim vai se constituindo a identidade docente, dentro do espaço escolar.

Sobre a identidade docente, Garcia (2010) a define como um conjunto de características, experiências e posições de sujeito atribuídas por diferentes discursos e agentes sociais, no exercício da função docente. Citando Dubar (apud GARCIA, 2010), diz que a partir da sociologia das profissões, a identidade docente refere-se a um conjunto de “formas identitárias”, como resultado de um processo de socialização dos docentes sobre transações de uma “identidade para si” e uma “identidade atribuída” (grifos do autor).

Se as formas identitárias se dão no processo de socialização, a interação entre os sujeitos é condição *sine qua non* para a construção da identidade docente. É na escola, o lócus da atividade docente, que a rede de relações para a interação deve ser tecida por todos os sujeitos que ali se encontram, para a constituição da comunidade de aprendentes.

⁷ E-mail, WhatsApp e Facebook : instrumentos virtuais para relacionamento e comunicação.

Nesta perspectiva, a escola precisa deixar de pensar o trabalho pedagógico e a formação continuada dos professores como ação exclusivamente centrada no ensino e voltar-se para ações destinadas à aprendizagem, o que implica no reconhecimento do professor como sujeito aprendente.

As professoras e supervisoras entrevistadas se reconhecem como aprendentes e colocam a sala de aula no centro da aprendizagem. Na especificação da sala de aula, Valquíria a considera como “um lugar de descobertas, desafios, realizações e superações”; Laura como “um lugar de troca de experiências, de vivências”; Carla como um lugar de “aprendizado constante”, mais para o professor do que para o aluno; Alice como lugar onde se “aprende a esperar o tempo do outro”; Ana como um lugar para aprender e se mostrar como pessoa; Marcela como lugar de surpresas; Luíza como o melhor lugar da escola e Marina como “um lugar de oportunidades” e um “espaço mágico”.

Mas, qual é o lugar que a sala de aula ocupa na formação docente que se processa no interior da escola? É preciso colocá-la no centro da discussão dessa formação, reforçando no professor a sua capacidade de decidir e agir, não somente sobre a racionalização do ensino, mas também sobre a própria formação.

Como diz Nóvoa (2013), é preciso pensar a formação a partir de dentro da profissão, “É no coração da profissão, no ensino e no trabalho escolar que devemos centrar nosso esforço de renovação da formação de professores.” (p. 204).

E nesse sentido, a sala de aula é aqui colocada como o coração da profissão.

3.2 De que formação se fala

“Sem um modelo, por mais rústico que seja, todo profissional é cego” (MEIRIEU, 2005, p. 130). Desta forma, Meirieu afirma que como todo profissional, o professor deve dispor de modelos que o possibilite pensar e organizar sua ação. Para ele, sem um modelo o profissional “tateia de maneira empírica sem ter a menor visão de conjunto daquilo que faz, nem a menor chance de atingir os objetivos que o fixou.” (MEIRIEU, 2005, p. 130).

O modelo profissional para a função de professor, independente dos cursos específicos para esta formação, é incorporado sem que se perceba este ato. Em todo aquele que passa um tempo de sua vida na escola, iniciando esta temporada como aluno, o modelo desta profissão vai sendo apreendido, e, independente do desejo de ser professor, toda criança, estando na escola, sabe o que faz e como faz um professor, e é capaz de reproduzir as ações, a partir de sua representação simbólica. É o saber herdado ao qual Tardif (2012, p. 20) se refere. Para o autor, essa imersão nas salas de aula e nas escolas antes destes lugares serem o local de trabalho do professor, é uma imersão formadora, pois leva os futuros professores a adquirirem crenças, representações e certezas sobre a prática do ofício de professor.

Este modelo profissional já construído no imaginário social, à revelia do professor, conforme afirma Meirieu (2005, p.130), traz consigo uma representação psicológica dos alunos, uma representação histórica e institucional do que deve ser uma classe e uma concepção ideológica do papel que um professor deve assumir.

A qualquer pessoa a que se perguntar sobre o fazer profissional de um professor, a resposta pode ser a imediata afirmação de que ele ensina. E o ensino, como profissão de grande exigência, pode parecer simples aos olhos de quem não está inserido neste processo.

Ao defender a valorização do conhecimento docente, dizendo que este se funda sobre a lógica da compreensão de um determinado conhecimento e dos processos de aprendizagem dos alunos, Nóvoa (2013, p. 204) diz que é preciso combater a ideia de que qualquer um pode ensinar e de que esta é uma tarefa fácil, e “enquanto se considerar o ensino uma atividade “natural”, é difícil valorizar os professores e consolidar a dimensão universitária da sua formação” (grifo do autor).

E, “ninguém duvida de que, para ensinar, é preciso dominar os saberes a ensinar.” (PERRENOUD, 2001, p. 16). Mas, continuando Perrenoud, “até que ponto?” (Ibid.). A questão dos saberes necessários ao exercício docente pode passar por abordagens diferentes, com autores diferentes, mas é pertinente a ideia de que há saberes que compõem a formação inicial e há saberes do *continuum*.

Os saberes que compõem a formação inicial, na experiência de algumas professoras, esteve pautado num saber técnico, com o objetivo de familiarizar o

professor “com o primado do ensinar, deixando ao aluno o primado do aprender” (MACHADO e FORMOSINHO, 2009, p. 288), conforme é possível identificar nas falas das professoras ao relatarem algumas experiências vividas no curso de formação.

Eu amei intensamente o pedagógico. Até a coisa da didática que tinha. Tudo aquilo eu curtia muito. Até a forma de apagar o quadro... eu sou um pouco metódica, então eu amava aquelas coisas, a didática mesmo. Eu adorava aquela coisa de fazer o caderninho. Eu acho que ajudava a alimentar a fantasia da gente.” (Carla)

Eu lembro dos estágios... eu fui preparada para entrar em sala de aula para ensinar, para ensinar mesmo... eu era ensinada até como apagar o quadro, como mover o apagador no quadro, como cortar uma fita adesiva... eu lembro que no meu estágio eu perdi ponto porque eu não sorri e porque eu parti a fita com os dentes. (risos). (Ana)

Citando sua experiência em um processo seletivo, Laura diz: “*Eu falei lá um pensador, eu citei lá a diferença entre alfabetização e letramento, eu falei o pedagogs...*”.

Sem desconsiderar ou inutilizar os saberes pautados numa forma escolar, o que Nóvoa (2013), Tardif (2012), Canário (2006) e Formosinho (2009) propõem é a valorização dos saberes construídos durante o percurso do trabalho. E como proposta para mudanças no campo de formação de professores, é necessário “Valorizar o conhecimento profissional docente, um conhecimento elaborado a partir de uma reflexão sobre a prática e sobre a experiência, transformando-o em um elemento central da formação” (NÓVOA, 2013, p. 209).

Esta é a forma de ver a formação docente como um processo inacabado, por isso, *continuum*, que é construído na história de vida, nas experiências cotidianas em diferentes tempos e espaços, na relação entre sujeitos, saberes e práticas, com as diferentes ideias, sabendo que “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. (FREIRE, 2002, p. 25).

4

A marcante presença da cultura e da forma escolar

Estudos mostram que os professores não são apenas agentes de reprodução nas escolas, mas são também atores que investem em seu local de trabalho, dando sentido e significado aos seus atos, construindo conhecimentos e uma cultura própria da profissão (TARDIF e LESSARD, 2013, p.38).

Mas o que tem marcado a cultura da profissão, nas práticas observadas na Escola Flor de Maio, na Escola Colibri, e nas formações oferecidas aos professores, é o modelo escolar de ensino pautado numa cultura escolar e numa forma escolar pré-determinada.

A relação entre escola e cultura, conforme declara Vidal (2009, p.26), tem suscitado diferentes respostas entre os pesquisadores da educação. Junto à concepção da escola como elemento de transmissão da cultura, reconhecendo nessa transmissão os signos de reprodução da sociedade, como as análises realizadas por Bourdieu e Passeron, há recentemente a perspectiva de se destacar a escola como produtora de uma cultura específica e como um espaço de convivência de culturas.

Dominique Julia (2001) apresenta a cultura escolar como um objeto histórico, e por isso não pode ser estudada sem a consideração das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém com o conjunto das culturas que lhe são contemporâneas. Define cultura escolar como

um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos (grifos do autor). (JULIA, 2001, p. 10)

A perspectiva de Julia (2001) associa a atenção às normas ao interesse pelas práticas, na tentativa de perceber como os professores e alunos traduzem as regras em fazeres. Para isso, os sujeitos valem-se da experiência construída social e historicamente, expressando as múltiplas diferenças sociais. É nesse sentido que Julia associa o estudo sobre a cultura escolar às culturas familiares e infantis. (VIDAL, 2009, p. 29)

Julia inspirou-se no trabalho de André Chervel, editado na França em 1988 e publicado no Brasil em 1990 com o título “História das disciplinas escolares:

reflexões sobre um campo de pesquisa”. Neste, Chervel advoga sobre a capacidade da escola em produzir uma cultura específica, original e singular. (apud FILHO *et al.*, 2004, p. 144). Para Chervel, a instituição escolar é capaz de produzir um saber específico e seus efeitos se estendem sobre a sociedade e a cultura (apud VIDAL, 2009, p. 29)

Embora haja proximidade entre os conceitos de cultura escolar de Julia e Chervel, com relação aos efeitos sociais da escolarização, há diferenças: Chervel se interessa principalmente pelas construção dos saberes escolares; Julia sobre as práticas escolares.

Esta consideração é necessária para que se possa perceber que os sujeitos ocupam um lugar central na construção da cultura escolar. E as normas e as práticas só podem ser analisadas “se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens” (JULIA, 2001, p. 10-11), ou seja, os professores.

Sobre esta ótica, destaca-se o fato de que se as culturas escolares não são uniformes, também não é uniforme a ação dos professores em sala de aula. (FONSECA, 2010, p. 401), conforme relata a professora Carla, ao falar sobre sua postura em sala de aula:

Eu percebo que no meu trabalho eu mudo muito. Eu não sei se isso é bom ou se isso é ruim. Até as coisas que eu digo que vou guardar para o ano que vem, eu não consigo, porque são alunos diferentes. Então, dependendo a turma, é a maneira que você vai se portar na sala de aula.

Na fala da professora Carla, destaca-se o conjunto das representações e relações inseridas num tempo histórico e num espaço social, reafirmando, mais uma vez, a ideia de que o professor não está sozinho, e seu trabalho não se faz sem o jogo relacional entre os sujeitos. É no trabalho coletivo que se constrói a cultura profissional. Mas, onde está o coletivo nas formações? Coletivo que não se trata do ajuntamento de pessoas num mesmo espaço, mas na interação entre os sujeitos.

Relembrando sobre a informalidade nas relações entre os professores, a fala da professora Alice ainda nos remete a noção da necessidade do coletivo:

A gente tem um grupo (no whatsapp) e vai mandando alguma coisa... e troca... o engraçado é que a gente conhece os colegas, e quando está pesquisando alguma coisa pra você, vê alguma coisa pra ele e manda: Olha que coisa legal eu achei pra você...

Com relação à forma escolar, em uma análise sociológica da escola, apesar de sua aparente estabilidade nos dois últimos séculos, pode-se dizer que ela sofreu mudanças, e neste contexto, a resposta sobre o que é escola atende a uma pluralidade de conceitos, pois

Não há dúvida de que estamos em presença de uma invenção histórica, contemporânea da dupla revolução industrial e liberal que baliza o início da modernidade e que introduziu, com novidades, o aparecimento de uma instância educativa especializada que separa o aprender do fazer; a criação de uma relação social inédita, a relação pedagógica no quadro da classe, superando a relação dual entre o mestre e o aluno; uma nova forma de socialização (escolar) que progressivamente viria a tornar-se hegemônica. (CANÁRIO, 2005 p. 61)

Para a compreensão sociológica da escola, Canário (Ibid., p. 62) apresenta três dimensões que podem corresponder a uma tentativa de definição: a escola enquanto forma, enquanto organização e enquanto instituição.

Como organização escolar, corresponde aos modos como organiza os espaços, os tempos, os agrupamentos dos alunos e as modalidades de relação com o saber. Este tipo de organização, que é histórico, ao longo dos dois últimos séculos, sofreu um processo de naturalização. Atualmente a organização escolar tem um caráter que lhe faz parecer natural, e, portanto, aparentemente livre de pensamentos críticos a seu respeito, porque está prescrita sobre uma caracterização relativamente “invisível” (grifo do autor) (Ibid., p. 62).

Como instituição, a partir de um conjunto de valores estáveis e intrínsecos, a escola é vista como uma fábrica de cidadãos, e do ponto de vista histórico, desempenha um papel fundamental de unificação cultural, linguística e política.

Como forma escolar, representa uma maneira de conceber a aprendizagem, rompendo com os processos de continuidade com a experiência e de imersão social que prevaleciam anteriormente. Como dimensão da pedagogia, a forma escolar está centrada nos métodos, e constitui-se como a forma tendencialmente única de conceber a educação, conferindo à escola o quase monopólio da ação educativa.

A naturalização da organização escolar e a forma escolar, centrada pedagogicamente nos métodos de trabalho, estão marcadamente presentes nas formações observadas e refletidas nas relações com os alunos em sala de aula, conferindo um caráter de exterioridade à formação. Nesta perspectiva, confere-se à formação a intenção de melhorar o trabalho do professor, onde a função docente tem o caráter laboral, considerando a formação contínua “mais em termos de

reconversão, reciclagem ou atualização pontual do que da educação permanente” (FORMOSINHO, 2009, p. 54), conforme relato das observações.

Vale ressaltar que o relato das observações realizadas nas formações e nas salas de aulas não tem a intenção de julgar, qualificar ou conceituar o trabalho desenvolvido, mas sim analisar a forma e a representatividade dos professores presentes. Por este motivo, não há descrição precisa dos conteúdos que foram desenvolvidos.

4.1

“Ah, mas estava tão bom!”

A primeira observação foi feita no sétimo encontro deste grupo. Com início previsto para as treze horas, contava inicialmente com a presença de nove professoras, além do professor-formador Rafael, a coordenadora da equipe de formadores do município e a formadora de um outro grupo, que ficou até o quinto momento. As professoras Valquíria e Laura estavam neste grupo.

Passado o período de tolerância para a chegada, tem início a formação. No decorrer do trabalho, chegaram mais cinco professoras, em momentos diferentes. O atraso entre as professoras foi frequente em todas as formações observadas. Entre os formadores, foi frequente o cuidado com o preparo, a organização e a qualidade do material apresentado.

É feita a leitura da pauta contendo o planejamento e a sequência do trabalho: objetivos, conteúdos e síntese da pauta. Havia doze pontos como síntese, a serem seguidos e cumpridos. Na pauta do formador, e somente na dele, estava descrito o tempo previsto para cada item. As pautas das formações seguem o mesmo padrão.

Rafael faz a leitura de um texto constante em um livro de literatura infantil. Todos ouvem, silenciosamente. Ao findar a leitura, fez as seguintes perguntas: “*O que fiz antes?*” (antes da leitura levantou assim pressões do grupo sobre o título do livro); “*Como vocês leem para os alunos?*” As respostas vieram mais do próprio formador do que das professoras. “*É preciso fazer o levantamento das impressões do texto; a confirmação das hipóteses...*”, diz Rafael. Este momento estava descrito na pauta como “Letramento Literário”.

Passou-se para o ponto seguinte da pauta: “Registro reflexivo”. Este é o momento em que a professora, selecionada no encontro anterior, faz a leitura do seu relatório, onde registra o que aconteceu no encontro e suas impressões. Somente a professora selecionada é quem tem a tarefa de elaborar e ler o relatório. Esta é uma prática presente em todas as formações, e serve como uma retomada do que foi feito, sem que haja qualquer comentário sobre o que foi lido. Neste encontro, a professora responsável pela tarefa não pôde participar, mas enviou o relatório, que foi lido por Rafael.

Passa-se, imediatamente ao ponto seguinte, intitulado “Retomada da tarefa de casa: compartilhando experiências”. A tarefa de casa é o que as professoras devem aplicar em sala de aula, com os alunos, após as formações; a tarefa é das professoras para com os alunos, e já estão previamente determinadas. Neste momento do encontro, cada uma relata o trabalho que foi desenvolvido. Vez ou outra há intervenção do Rafael, enfatizando a necessidade e possibilidades do trabalho com projetos e sequência didática. Todas fazem o relato, cada uma a sua vez. Neste encontro, alguns relatos não foram das atividades realizadas, mas a justificativa para a não realização das tarefas que foram propostas. Após todos os relatos, passa-se ao ponto: “Momento formativo”.

Neste momento, a coordenadora da equipe toma a palavra e faz toda uma explanação justificando, ou como disse, “resgatando o conceito inicial da formação do Regente 2” (público alvo deste encontro). Esta fala leva mais tempo do que o previsto, e pula-se um ponto da pauta, passando para o lanche, que já era chegada a hora.

Após a pausa para o lanche, retoma-se a pauta, voltando para o ponto que havia sido pulado: “Momento problematizador”. Este parecia ser o ponto central desta formação. Os professores foram divididos em três grupos. Cada grupo recebeu uma ficha contendo uma situação-problema. Em poucos minutos, cada grupo deveria chegar a conclusões para o problema e apresentá-la, oralmente, aos demais.

Findando as apresentações, passou-se para o momento da “Construção do referencial teórico: Organização do trabalho pedagógico centrado na resolução de situações-problema”. Este foi realizado com uma leitura compartilhada.

Passou-se para a etapa seguinte, com mais um trabalho em grupo, denominada: “Atividade prático-reflexiva – quadro de contextos, situações-

problemas e atividades de sistematização”. A “socialização da tarefa” realizada pelos grupos foi a etapa seguinte.

A penúltima atividade foi a apresentação da “Tarefa de Casa”. A tarefa deste dia não era para ser realizada com os alunos. Conforme descrita na pauta, era: “Realizar um registro reflexivo sobre os nossos encontros formativos, destacando os desafios da sua prática e as contribuições das formações. O registro poderá ser enviado para o e-mail do formador ou entregue no próximo encontro.”

Por fim, foi feita a “Avaliação do encontro”.

Nota-se a hegemonia da forma escolar em todas as etapas deste encontro, bem como nos demais observados. Isso confirma a afirmação de que a formação contínua de professores está assentada numa relação entre formadores e formandos seguindo o mesmo tipo da que existe entre professores e alunos, localizada na sala de aula, e pautadas num programa que não leva em conta os projetos e as situações de trabalho dos professores (FERREIRA, 2009, p. 329).

Esta forma naturalizada, conforme sinalizou Canário, e já descrita neste trabalho, está tão enraizada no campo da formação, que “são defendidas não apenas por quem as concebe ao nível do sistema, como também pelos próprios actores locais, incluindo os professores *formandos*”. (grifo do autor) (Ibid., p. 333). É cada vez mais acentuada a especialização e a tecnicização dos professores, ainda mais quando encarados como “formandos-alunos” e não como profissionais sujeitos e autores da própria formação. A exemplo disto, se vê a própria utilização da expressão “tarefa de casa”, como sequência da formação e trabalho a ser realizado pelos professores.

A naturalização da especialização e a tecnicização são também visualizadas na resposta ao questionário. Ao responderem sobre a relação dos temas abordados nos cursos de formação continuada, catorze professoras declararam que ampliaram sua formação inicial e uma respondeu que eles desconstruíram conceitos aprendidos na formação inicial.

*Hoje (a formação) foi sobre situações-problema, porque a gente percebe que as professoras não fazem frequentemente na sala de aula. Outros temas, que foram sequência didática, projeto didático, foram para **instrumentalizar** esse professor, para mostrar que ele tem outras estratégias de modalidades organizativas para desenvolver o trabalho. Então, é como a gente pode utilizar essas estratégias para ensinar os conceitos de história, geografia e ciências. (grifo meu)*
(Professor – formador Rafael)

Completando esta fala, Rafael informa que os temas das formações são selecionados a partir do público a que se quer atingir. Quando questionado sobre as avaliações feitas ao final de cada encontro, diz que elas são importantes para o planejamento das próximas etapas, porque é possível ver as sugestões apresentadas pelo grupo. Diz que delas é feito um apanhado geral para ver o que é ou não possível de ser feito (diz isso gaguejando). E mais, “*pra gente poder ver até mesmo como é que está o termômetro; que a gente tá lançando... alimentando... mas que outros tipos de alimentos elas precisam*”. Vale registrar que em todas as formações observadas, as fichas de avaliação não tinham referência a sugestões para os encontros seguintes.

O alimento, a que se refere, está relacionado aos conceitos instrumentais da profissão, tratando-se da formação para o serviço, não da formação em serviço, de *continuum*.

O caráter da formação para o serviço foi ainda apresentado na fala da coordenadora das formações, quando ao justificar a oferta da formação disse que “*pensou-se em focar bastante nas atividades organizativas, como rotina, processo didático, sequência didática, processos metodológicos nas escolas...*”. Durante a pausa para o lanche, o Rafael justificou, particularmente, que o momento de intervenção da coordenadora foi necessário porque se ouviu falar que algumas professoras não estavam interessadas no cumprimento das tarefas de casa. Seria este ato das professoras considerado como resistência ou indisciplina?

Historicamente, os professores sempre foram vistos como um corpo de executantes, sem a participação na seleção da cultura escolar e na definição dos saberes necessários para a formação dos alunos (TARDIF e LESSARD, 2013, p. 78). Dizem esses autores que sendo essa organização social do trabalho típica da economia capitalista, a posição dos trabalhadores se define pela ausência de controle sobre o processo de produção. Mas, esta ausência de controle pelo trabalhador pode não ser completa, pois para os professores, especificamente, há uma margem de manobra, pois gozam de uma certa autonomia para realizar o trabalho, o que pode gerar tensão e dilema entre a execução e a autonomia. (Ibid., p. 79). Neste contexto, é possível pensar que a negação da tarefa de casa, por parte de alguns professores, poderia ser a representação desta tensão.

Com relação a autonomia do professor no exercício de sua função, a supervisora Luíza diz que

A sala de aula é o território livre; você encosta a sua porta, é você com a sua consciência profissional e pessoal, interferindo na formação de uma criança... e ali não tem o tempo todo alguém te fiscalizando, te cobrando, como o supervisor exige... ali você é o rei que manda, é o seu condado... o seu reinado é ali em sala de aula.

Sem a negação pela tarefa de casa, as professoras entrevistadas mostraram interesse e valorização deste trabalho, mas as falas estavam permeadas na ideia do fazer.

Eu adoro a tarefa de casa... Eu curto sentar e fazer a minha tarefa de casa... eu costumo falar para algumas colegas: o que é a tarefa de casa? É o planejamento. (Ana)

...é um planejamento... eu acho que é uma coisa que tem que estar na prática da gente... (Carla)

Através do direcionamento deles, a gente pode ter total liberdade para criar uma atividade. (Laura)

Outra questão marcante é a diferença entre o diálogo e o processo dialógico, necessário à construção da identidade docente.

O diálogo, presente no encontro, não se configurava num processo de construção coletiva. Houve mais fala e relato de experiências do que diálogo. A interação, preconizada e já apresentada neste trabalho como elemento importante na formação docente não foi vislumbrada.

Embora os relatos das professoras sobre as tarefas executadas em suas salas de aula fossem realizados com empolgação e brilho nos olhos, elas não falavam entre si. A fala era para alguém, e não com alguém. A interlocução era entre a professora e o formador. Parecia não haver escuta. Se não há escuta, não há troca de experiências. Se não há troca, não há o sentido do coletivo.

A professora Valquíria, com sua característica de falante, era quem procurava intervir, mas com pouco sucesso. No momento de seu relato sobre a tarefa realizada com a turma, falou de uma dificuldade específica que enfrenta com uma de suas turmas, e sorrindo, em tom de brincadeira, pediu ajuda, mas ninguém respondeu.

Um dos poucos momentos de construção coletiva foi quando uma professora citou a defasagem de sua turma com relação a um conteúdo, e a Valquíria interviu, contando sua experiência relacionada a esta questão, aquietando e orientando a professora. Neste momento, em que o assunto fugiu a questões metodológicas, os olhares se cruzaram. Houve troca. Houve interação.

Por interação entende-se “uma reação recíproca verbal ou não-verbal, temporária ou repetida segundo uma certa frequência, através da qual o comportamento de um dos parceiros tem uma influência sobre o comportamento do outro” (POSTIC, 2007, p. 146).

Outro momento de interação foi quando durante a leitura compartilhada, uma professora, em conversa paralela com outras duas, dentre elas a Valquíria, levanta uma questão que está em evidência em sua turma, e começam a conversar. O Rafael, após um breve compartilhar do fato, retoma o texto com o grupo. Nesta hora, Valquíria exclama: “_Ah! Mas estava tão bom!”.

O que estava bom, não foi previsto. Aconteceu como um concreto processo formador, sem que estivesse na pauta do dia.

A oportunidade daquele momento ali é que a gente tem professores experientes, de muito tempo, como a Valquíria, e de outros professores novos, como eu, e o tempo inteiro a gente está conversando, os professores novos atentos, ali... os professores mais antigos falam de situações da escola que às vezes o novo não conhece... situações que causam desconforto, a gente conversa lá.
(Laura)

As conversas, tidas pelas professoras como ponto alto das formações, estão sendo direcionadas. A troca de experiências, observadas nas formações, se deu mais na informalidade das conversas paralelas e no bate-papo durante o lanche do que durante as atividades realizadas. Em todo o momento, nas formações observadas, houve a oportunidade de relatos pessoais, mas estes aconteceram basicamente com referência ao ponto que estava sendo abordado. Este é um processo natural nas formações, onde se perpetua a forma escolar, com a construção do conhecimento para a prática, com conhecimentos voltados para o ensino.

Contrapondo-se a esta ideia, Canário propõe a superação da forma escolar, que significa “transferir, do ensinar para o aprender, o eixo central das nossas preocupações” (CANÁRIO, 2006, p. 18). Ou seja, significa considerar, como principal recurso para a formação, a experiência de quem aprende. No caso da formação para os docentes, significa considerar a experiência do professor. Propõe ainda a recriação de um novo sentido para o trabalho escolar, em que uma das orientações é aprender pelo trabalho, e não para o trabalho.

Neste sentido é que Canário afirma que a recriação do ofício de professor passa pela construção de uma autonomia profissional, reorganizando o seu perfil.

É a partir daí que apresenta a ideia do professor como artesão, que é aquele que constrói e reconstrói o seu saber profissional. (CANÁRIO, 2006, p. 22).

Esta é a proposta e perspectiva de uma “formação em contexto, em que as práticas formativas se articulem com as situações de trabalho e os quotidianos profissionais” (grifo meu) (FERREIRA, 2009, p. 329), tornando importante a aprendizagem permanente nas situações profissionais e por intermédio delas.

4.2

“Meio que em off⁸, na hora do café, a gente trocava muita informação.”

Ao apresentar sua opinião sobre os cursos de formação continuada dos quais participou, a professora Marcela disse:

Achei muito bom, porque me ajudou a organizar o meu planejamento, a saber o que eu vou dar naquele dia, o que eu vou dar no outro, pra eu conseguir contemplar tudo o que aquela série precisa. Então me ajudou bastante... a tutora está me ajudando, me orientando como andar, em qual caminho andar...

Quando questionada se acha necessário propor sugestões para os encontros, disse que não precisa sugerir tema algum, pois já se sente contemplada.

Esta fala da professora Marcela reafirma a concepção do “receber” a formação. Esta ideia enfatiza a divisão social do trabalho de formação, onde de um lado estão os formadores, e de outro os “formandos” ou “destinatários”, que frequentam a formação. (FERREIRA, 2009, p. 333) (grifos do autor)

Sob a concepção do dar e receber a formação repousa o caráter formal da ação, em que são introduzidas orientações para a formalização dos processos pedagógicos, não necessariamente articulados com os projetos que emanam no interior das escolas.

A formalidade das atividades relatadas nos cursos de formação não refletem as relações vividas, a partir delas, no interior das salas de aula. Nos encontros de formação, os relatos das professoras sobre que foi feito em sala de aula, com o efeito de tarefa cumprida, não reflete o como, para que, a favor de que e, principalmente, com quem foram desenvolvidas, e não simplesmente aplicadas.

⁸ Referente à expressão *offline*.

Na socialização das tarefas, quando esta é feita no cumprimento de uma das etapas das pautas das formações, a invisibilidade dos atores está presente.

E esta invisibilidade se faz presente não só nas formações como em diferentes situações que ocorrem no interior das escolas, quando o caráter do cumprimento da tarefa se sobrepõe às pessoas, a quem a tarefa está destinada. Recordo de uma situação vivenciada na sala de aula, com a professora Valquíria, quando quase ao final da aula, o supervisor escolar entra em sala, com o consentimento da professora, para conversar com os alunos sobre o processo avaliativo. Ele foi dar uma orientação à turma sobre o processo de avaliação, e assim disse:

Eu preciso conscientizar vocês disso: o 3º ano é o ano que tem possibilidade real de retenção...

E seguiu com toda uma explanação pedagógica sobre esta questão, apresentando aos alunos os pressupostos avaliativos e as implicações do não cumprimento e valorização das tarefas destinadas para tal. As crianças, no mais absoluto silêncio, olhavam atentamente para ele.

A professora Valquíria, conhecendo a turma, considerando as pessoas que ali estavam como crianças e não somente como alunos, esperou o supervisor concluir, tomou a palavra e disse: “*É o seguinte!! Vou traduzir tudo o que ele falou...*”

Ao “traduzir”, falou *com* as crianças, e não *para* as crianças. As crianças tornaram-se visíveis. O caráter da informalidade trouxe os alunos para a conversa, onde assumiram um lugar, uma posição, não só de ouvintes, mas de sujeitos.

A experiência da Valquíria com sua turma, não retrata simplesmente uma mudança de discurso para atingir um alvo, mas pode nos fazer pensar sobre o lugar que os atores ocupam no espaço. Lugar de sujeito que constrói com o outro. É a valorização e representação das situações vividas, para além dos assuntos estudados. E “as representações são produzidas em contextos simbólicos, repletos de autonomizações ou ligações profundas com o vivido.” (CARVALHO, 2005, p. 101).

É neste contexto que é possível perceber que a sala de aula, com suas representações cotidianas, não tem encontrado lugar nas formações.

O caráter formal nas formações e nas salas de aula está cada vez mais assumindo a característica da naturalidade e gerando a invisibilidade dos atores que atuam nestes espaços.

Mas, a necessidade da inserção no processo e da interação com o grupo, leva estes mesmos atores a buscarem possibilidades de se tornarem visíveis e atuantes, fazendo a sua inscrição no processo de formação. E isso foi possível identificar na fala da supervisora Marina, ao relatar a forma como as supervisoras compartilhavam experiências, nos encontro que tiveram.

Nos encontros de supervisão, meio que em off, na hora do café, a gente trocava muita informação. Então, se tivéssemos mais esses encontros, a gente podia, sem ser em off, compartilhar isso. Essa experiência ia ser muito mais enriquecedora...

Com a supervisora Luíza, a invisibilidade da escola nos encontros de formação também foi detectada. Ela diz que a escola recebe “o pacote completo, pronto” e a aplicação deste pacote às vezes é conveniente, às vezes não. Luíza considera este fato insatisfatório, e diz:

A gente, na verdade, vive implementando um projeto que não tem nada a ver com a necessidade da unidade (escolar). É mais como um cumprimento, um dever a ser cumprido do que uma necessidade realmente, que faz parte da demanda que foi detectada, diagnosticada na unidade escolar.

Ao ser questionada se em algum momento a equipe de supervisão apontou este fato como crítica ou sugestão para a chefia imediata, em tom de surpresa, diz que não, enfatizando que o grupo ainda não teve a percepção de estar ponderando o que poderia ser proporcionado no grupo de estudos, tanto para os professores quanto para os supervisores.

Mais uma vez, a naturalização da organização e da forma escolar nos processos formativos é evidenciada, bem como a não participação e presença do cotidiano escolar, descaracterizando a escola como *lócus* de formação.

Corroboro com Nóvoa, que aponta como ilusão, a tentativa de substituição dos professores nas tarefas de formação. Como proposta, reforça a necessidade de fechar uma fenda que se abriu “entre o *tudo* que se pede aos professores e o *nada* (ou pouco) que se lhes dá”. (grifos do autor) (NÓVOA, 2013, p. 201). Daí, segundo ele, a necessidade de olhar a formação de professores a partir de dentro.

Nesta perspectiva, ao proferir esta visão em uma conferência⁹ realizada no Brasil, em 2011, Nóvoa utiliza como metáfora a formação dos médicos e dos hospitais escolares para explicitar a formação inicial, indução e formação em serviço; história que ele transcreve de Lee Shulman.

Conta que Lee Shulman acompanhou a rotina diária de um grupo de estudantes e professores médicos em um hospital escolar, e assim registrou a rotina da equipe: primeiro eles observavam os doentes, estudando particularmente cada caso, e faziam uma análise da situação, uma reflexão conjunta, um diagnóstico e uma terapia; ao final, o médico responsável discutia com os internos a forma como tinha decorrido a visita e os aspectos a corrigir. Diz que ao final daquele dia viu uma instituição refletir coletivamente sobre o seu trabalho, mobilizando conhecimentos e competências. Destacou o fato de que com a reflexão partilhada ninguém se resignava com o insucesso.

Com a apresentação desta história, advoga um sistema de formação semelhante para os professores, com propostas teóricas que só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, contemplando a necessidade de um professor atuante no espaço da sala de aula, a partir da reflexão sobre seu próprio trabalho (NÓVOA, 2013, p.202-203). Uma formação que devolva aos professores os saberes de que foram desapossados, levando-os a recuperar o poder e a autonomia diminuídos por medidas de estandarização de tarefas e intensificação do trabalho. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 269). Um saber construído sobre a base da reflexão.

Mas, onde está a reflexão nos programas de formação e nas salas de aula?

⁹ Conferência intitulada “Tendências atuais na formação de professores: o modelo universitário e outras possibilidades de formação”, realizada no dia 17 de agosto de 2011, em Águas de Lindóia – SP.

5

O não-lugar da reflexão na formação

Professora A: A nossa teoria está muito complicada para a prática deles.

Professora B: São questões que precisam ser trabalhadas e exploradas na sala de aula.

Formadora: É por isso que a gente trabalha em cima da reflexão... para repensar a prática: questões conceituais, metodológicas. Eu tenho que acreditar, mudar minhas concepções para transformar minha prática.

Este diálogo aconteceu em uma formação de matemática em que participavam trinta e oito professoras e duas formadoras, após uma das formadoras ter perguntado por que se deve trabalhar com um dos eixos da matemática no ciclo de alfabetização, e, principalmente, por que as crianças apresentam dificuldades.

Como um dos saberes necessários à prática educativa, Paulo Freire apresenta a exigência da reflexão, e diz que, na formação permanente dos professores, “o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática.” (FREIRE, 2002, p. 43).

O tema do professor reflexivo deu corpo a uma série de textos e de ideias que contribuíram para uma redefinição deste campo. Mas, há o sentimento de que houve mais uma revolução nos discursos do que uma revolução na prática. (NÓVOA, 2013, p. 200)

De acordo com o *Dicionário InFormal*, reflexão significa uma postura “física mental” que leva a uma análise de comportamento, de um fato ou de uma pesquisa e que pode ser feito tanto individual ou coletivamente.

O ato de refletir, voltando a Freire, deve estar acompanhado de um exercício da crítica. Se assim não for, tende a ser confundido como um simples momento e movimento de contemplação. Basta lembrar que é fácil encontrar frases de efeito, chamadas, por exemplo, de “Temas para Reflexão”, acompanhadas de belas imagens, que se associam ao saber docente, e que podem emocionar, mas pouco transformam a realidade.

A palavra reflexão e o verbo refletir estiveram presentes em todas as formações observadas, tanto na fala dos formadores quanto nos objetivos descritos nas pautas de trabalho.

Mas, qual tem sido a concepção que se apresenta sobre a reflexão? Qual tem sido o sentido do ato reflexivo para a formação docente?

5.1

“Tenho sonhos de que tudo que a gente fale aqui seja colocado em prática”

Durante as formações, os professores eram lembrados de que estavam ali para momentos de reflexão. E que ali era o espaço para as reflexões coletivas, para que cada um pudesse rever sua prática e transformá-la, através da reflexão individual.

Os discursos sobre a reflexão eram permeados de expressões pertencentes a um vocabulário pedagógico, ou como disse a professora Laura, um vocabulário “pedagogês”. Este tem uma função bem definida nas formações: instrumentalizar o professor.

A reflexão vem sendo construída *para* a prática, não necessariamente *na e sobre* a prática.

Ao falar sobre as funções destinadas ao formador, o Rafael diz:

A gente trabalha com os professores, levando à reflexão. Não é curso, não é aula, é um momento de reflexão; momento que a gente vai como se espetando o professor para que ele possa dar uma despertada. Eu vejo que essa é a tarefa do formador: despertar a curiosidade, a inquietação.

Sobre a expectativa com as formações, declara: “Tenho sonhos de que tudo que a gente fala aqui seja colocado em prática”

As ideias de “dar uma despertada” e a de colocar o que se fala em prática, refletem a visão de que o professor precisa fazer algo para modificar sua ação, não necessariamente, analisá-la criticamente, a partir do contexto escolar a que está inserido, tratando-se de reflexões coletivas sobre situações ideais, mas não reais.

A reflexão sobre a prática tem se mostrado pautada em processos metodológicos e técnicos do fazer docente, não sobre a formação e construção da identidade docente, que podem levar a transformação da prática, a partir dos saberes da experiência.

Por isso, é necessário a afirmação de que

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal, por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1991 apud OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 269)

O que Nóvoa propõe é dar vez e voz ao professor. Sem pretender a repetição do texto, é investir a pessoa, não na pessoa. É o interessar-se pelos saberes e pela subjetividade do professor, penetrando no processo concreto do trabalho realizado no cotidiano, em interação com os alunos e com os outros atores educacionais (TARDIF, 2012, p. 228). É o refletir sobre as questões intra e extra escolares que contextualizam o processo ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, a formação docente.

As inseguranças, os medos, os erros e acertos dos professores no exercício docente não têm sido objetos de reflexão. Neste caso o que acontece em sala de aula não tem sido objeto de reflexão, mas sim o que se tem feito em sala de aula e, conseqüentemente os seus efeitos, numa visão quantificada do conhecimento.

Por reflexão tem se compreendido o ato de falar sobre, não necessariamente o pensar criticamente sobre o que foi feito, a forma pela qual foi feito e os seus efeitos. Este fato foi marcante nas formações observadas.

Nos encontros de formação, nos momentos nominalmente destinados à reflexão, cada professora presente relatava a forma como desenvolveu o trabalho, e se apresentou alguma dificuldade nesta tarefa. Durante os relatos individuais, as intervenções como questionamentos, levantamento de dúvidas e hipóteses, não aconteciam, descaracterizando a reflexão coletiva. As reflexões individuais, durante a formação, pareciam ocorrer no silêncio e no respeito ao tempo de relato do colega. A troca de informações se dava no ato de falar e ouvir, não no diálogo. Este fato foi percebido e relatado pela professora Ana. Ela diz gostar das formações por entender o valor do momento de estar ali para compartilhar, aprender e trocar. Mas, quando questionada especificamente sobre a troca de informações, após um período de silêncio, responde:

Em alguns momentos a gente vê que tem algumas pessoas que estão mais interessadas em só falar da experiência, não dão muita importância ao que você fala, não. A pessoa está mais interessada em levar o que ela tem... não está muito interessada em prestar atenção no que você está levando...

A professora Laura, que também atribui valor aos encontros de formação, quando questionada sobre os momentos de reflexão, diz:

Eu faço muito individualmente porque eu sou recém formada, então eu fico assim... eu tenho que lembrar tudo que eu aprendi, com o pouco tempo que eu tenho, para tentar aplicar o melhor possível na sala de aula, apesar de ter pouca experiência.

É certo que a troca de informações visa ampliar a visão sobre a prática pedagógica, possibilitando a construção de saberes necessários a função docente, pois é através das experiências que os saberes são construídos, os novos conhecimentos são assimilados e as estratégias de ação podem ser desenvolvidas. Mas, é imprescindível que esta troca de informações e experiências se processe em um ambiente de crítica, de transformação, mobilização e produção de saberes. Um ambiente em que haja interação, num exercício de análise coletiva e individual sobre a própria formação, em que o professor possa assumir seu papel de “intelectual transformador” (GIROUX,1997, p. 161).

Encarar o professor como intelectual transformador foi a forma descrita por Giroux para repensar e reestruturar a natureza da atividade docente, numa crítica ao que chama de proletarização do trabalho docente. A ideia de intelectual segue em contraste à função exclusivamente técnica ou instrumental. Para ele, encarar os professores como intelectuais é valorizar a forma de pensamento, dignificando a capacidade humana de integrar o pensamento e a prática. É o que Freire chama de reflexão sobre a prática, com o pensar num processo dialógico, em que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 2002, p. 43-44)

5.2

“Falar sobre refletir sobre a própria prática é bonito.”

A longa fala, quase um desabafo, da supervisora Marina apresenta a realidade vivida em sua escola:

Eu acho muito ambíguo falar: refletir sobre a própria prática. Porque eu tenho um professor, por exemplo, que reflete sobre a prática dele e sobre a prática de todos os outros professores, mas ele reflete... reflete... ele vai fazer um discurso. Ele vai falar, mas não vai praticar aquela reflexão. Então, falar sobre refletir sobre a própria prática é bonito... Ele reflete aqui, na hora do café, na hora da

reunião... mas daí, a prática no dia-a-dia, a ter consciência, é outra coisa...

Esta situação apresentada pela Marina, não parece ser uma questão pontual observada em sua escola.

A mudança de concepção pode ser uma tarefa considerada difícil, pois demanda tempo e inserção consciente do indivíduo sobre as suas experiências.

A reflexão é um caminho para essa imersão, se não estiver reduzida aos acertos e erros no ensino. Antes, porém, deve estar direcionada aos dilemas que se apresentam ao professor no dia-a-dia da sala de aula e as formas que ele utiliza para enfrentar as situações inéditas, revelando as diferentes competências que o profissional demonstra em situações da prática que são únicas, incertas e conflituosas. A essas diferentes competências Schön chama de “talento artístico”.

Segundo Schön (2000, p.32), há duas formas para o processo de reflexão: refletir sobre a ação, examinando retrospectivamente sobre o que foi feito tentando descobrir como nossa ação pode ter contribuído para o resultado, ou refletir no meio da ação, sem interrompê-la, chamando esse processo de reflexão-na-ação, quando o nosso pensar pode dar uma nova forma ao que estamos fazendo enquanto ainda estamos fazendo.

Para o professor, é o processo reflexivo que faz emergir os recursos intelectuais nas ações que executa, no diagnóstico das situações, na escolha das estratégias e na previsão das consequências (GIESTA, 2005, p. 22).

A falta de tempo para os encontros em equipe dentro da unidade escolar, foi apontado como fator de maior impedimento ao processo reflexivo; o pouco interesse do professor, o fator mais apontado como impedimento à reflexão da própria prática. O que não fica claro é a que tipo de interesse se refere: se é um interesse individual sobre o exercício da profissão ou se é sobre a falta de sentido atribuído às coisas que lhe são oferecidas.

Nos encontros de formação foi possível perceber que as situações que proporcionaram reflexões coletivas se deram no improviso, na informalidade, ou quando o assunto passou a ter um sentido construído pelo grupo. E foi claramente nestes momentos que a participação de todos foi confirmada e houve interesse.

Como exemplo, há um fato ocorrido em uma formação de matemática: as professoras estavam organizadas em grupo; cada grupo deveria fazer a leitura da parte do texto determinada, e apresentar as considerações sobre o tema para os

demais grupos. Nem todas as componentes leram; não houve debate nos grupos antes das apresentações. As professoras que tinham a característica de mais falantes foram as que apresentaram as considerações, em nome do grupo, mas não as considerações do grupo. Os grupos se ouviram, mas sem intervenções sobre as ideias abordadas.

A pauta deste encontro seguia tranquilamente, até que na apresentação de um dos grupos surgiu uma polêmica com relação à compreensão do conteúdo apresentado pelo autor do texto. Nesta hora não houve concordância. A polêmica instaurou-se, e com ela, a mobilização nos grupos. Algumas professoras apresentaram seu ponto de vista e sua experiência; outras ampliaram as ideias já apresentadas; outras discordaram e justificaram o diferente ponto de vista. A formadora, bastante sensível ao fato, conduziu a discussão, que só finalizou quando houve o sentimento de dúvida esclarecida. No teor da discussão que não estava prevista, o momento reflexivo foi visível.

Mas nesta hora, mesmo com toda a sensibilidade, agindo como mediadora, a formadora parecia incomodada, como se algo tivesse fugido ao controle, como se as reflexões pudessem ser controladas.

O sentido da reflexão no cotidiano escolar ainda está atrelado à hegemonia da forma escolar e da cultura escolar. É a cultura escolar, referindo-se aos modos de pensar e agir da escola e das pessoas que nela trabalham, que sintetiza os sentidos que as pessoas dão às coisas, gerando um padrão coletivo de pensar e perceber as coisas e de agir. (LIBÂNEO, 2008, p. 33).

A supervisora Virgínia, ao responder se em sua escola há momentos que provoquem a postura reflexiva do professor, diz: *“Não diria... (silêncio). Não. Não. Da maneira que a gente pensa que poderia acontecer não acontece.”*

A falta de tempo para os encontros dentro das escolas, já citado e muito comentado pelas professoras, demonstra que o “padrão coletivo de pensar” tem sido gerado fora de um sentido da coletividade. Sendo assim, a cultura escolar é apreendida, não construída. E essas práticas e padrões de comportamento do coletivo da escola influenciam nas práticas e comportamentos dos professores em sala de aula.

O pensar coletivo, como processo reflexivo, precisa ser resgatado e ensinado nas escolas. Trata-se de construir e resgatar os saberes de dentro para

fora: de dentro das salas de aula para as discussões na escola; de dentro da escola para as formações externas. É o que significa formar-se no contexto de trabalho, e não somente para o trabalho.

Se o comportamento do coletivo da escola influencia nas práticas e comportamento dos professores, a construção da identidade profissional do professor depende em boa parte das formas de organização do trabalho escolar. Daí a necessidade emergente das escolas evoluírem de sistemas de repetição de informações para sistemas de produção de saberes. (CANÁRIO, 2006, p. 43). É neste contexto que insisto na ideia de que a sala de aula precisa passar por uma transformação organizacional, invertendo a ordem de espaço destinado ao ensino para espaço destinado às aprendizagens, para os alunos e para os professores.

Mas este espaço de aprendizagem tem se configurado como um espaço de isolamento, porque o diálogo, enquanto produto e produtor de reflexão, tem dado lugar ao monólogo. A formação continuada tem falado para a sala de aula, não com a sala de aula.

É clara a diferença que Freire (2014) faz entre solidão e isolamento. Diz ele que a solidão se faz necessária enquanto for útil para renovar e revigorar as condições do diálogo. Então, pode-se considerar que em alguns momentos é necessário estar só, mas não sentir-se só. Sentir-se só é o isolamento; e “o isolamento não personaliza porque não socializa”. (FREIRE, 2014, p.22)

Ao relatar algumas situações referentes aos momentos de trocas de experiência na escola, a professora Marcela demonstra, na prática, um pouco deste isolamento, ao identificar-se como única professora do 2º ano, no turno em que está.

Troca de material, por exemplo, no meu turno não tem, porque só tem uma turma de 2º ano. Mas, às vezes eu encontro a minha parceira de sala, aí a gente troca... Eu não tenho troca de informação, porque sou só eu.

É certo que a professora Marcela não está sozinha na escola. Mas se sente só, ainda mais por associar troca de experiências com socialização das atividades. Ao responder se sente falta dos momentos de encontro na escola, curiosamente diz: “de ter uma outra professora ali, eu sinto um pouco de falta. Mas eu não sinto tanto porque eu tenho a minha mãe em casa que trabalha na mesma escola, e que é do mesmo ano (de escolaridade). Então, algumas coisas a gente conversa.”.

A necessidade do contato com o outro reforça o valor do processo dialógico no dia-a-dia, ativa o processo de reflexão e marca a presença do sujeito na construção de sua identidade na profissão. E a necessidade de contato com o outro foi ponto marcante na fala das professoras.

Fazer do contato a presença, pode ser o caminho para o exercício da reflexão, tanto nos encontros de formação, quanto no dia a dia da sala de aula.

6

“Fazer o quê?” – O não-lugar da reflexão na sala de aula

Ao apresentar as perspectivas de investigação da escola sob a ótica da cultura escolar como objeto histórico, Julia (2001, p. 13) diz que é preciso abrir a “caixa preta” da escola, para buscar compreender o que ocorre neste espaço particular. Tomando emprestada a ideia da utilização desta metáfora, a sala de aula é aqui considerada a “caixa preta”.

Abrir esta “caixa preta” não é uma tarefa simples. Entrar em uma sala de aula na tarefa de observador implica em despojar-se de conceitos e teorias construídas ao longo de uma trajetória de formação para atentar ao que ali acontece rotineiramente.

Como disse a supervisora Luíza, a sala de aula é o lugar de domínio do professor. Um lugar particular, onde, talvez, nem tudo o que acontece ali pode ser livremente comentado. Lembrando a fala da professora Ana, é onde a pessoa se mostra, então, se há alguém observando, o professor pode se sentir perigosamente exposto. Assim, ultrapassar as barreiras sem violar os limites da pesquisa foi desafiador.

As observações realizadas nas salas de aula estavam voltadas para as relações cotidianas que podem organizar e contribuir para a formação e identidade docente, na tentativa de perceber em que medida estas relações se configuram como objetos de reflexão nas formações. A prática pedagógica referente ao ensino dos conteúdos não foi objeto de investigação e análise.

A observação no espaço da sala de aula firmou suas bases na concepção de que a “relação educativa é o conjunto de relações sociais que se estabelecem entre o educador e aqueles que educa para atingir objetivos educativos” (POSTIC, 2007, p. 27), cujas características são cognitivas e afetivas.

As professoras e supervisoras entrevistadas apresentaram diferentes caracterizações e qualidades para a sala de aula, mas o aspecto comum foi a valorização deste espaço, não apenas com o olhar pedagógico, mas também como lugar de relações sociais.

A Supervisora Luíza foi uma das que mais citou a sala de aula em sua fala. O local marcado por ela para a entrevista foi na escola em que trabalha, no período que estaria sem aula. Ao me receber, a Luíza fez o que é comum fazer

quando se recebe uma visita: mostrar a casa. Foi de sala em sala, mostrando e comentando sobre pequenos detalhes, com a alegria de quem está com a casa arrumada e bonita. Ao responder sobre as características necessárias para que uma sala de aula seja considerada bonita, assim responde:

Uma sala de aula bonita é a que consegue, por si só, transparecer o emocional das pessoas que ali estão. As pessoas conseguem perceber essa beleza que acontece no cuidado, não só da estrutura física, mas no ambiente que se mostra acolhedor.

As salas de aula observadas eram materialmente organizadas e harmoniosamente arrumadas. As paredes com cartazes coloridos marcavam presença de diferentes atores: Na Escola Colibri, marcava mais a presença dos alunos, pois havia mais exposição do trabalho dos alunos do que das professoras; na Escola Flor de Maio, havia mais trabalho das professoras do que dos alunos. Apesar do lugar ter características comuns, a relação pedagógica não é uniforme.

A não uniformidade das salas de aula não está sendo considerada nos encontros de formação, o que reafirma a ideia de que “na educação, prefere-se pensar em práticas ideais a pensar em práticas reais” (PERRENOUD, 2001, p. 162).

A limitação do pensamento sobre as práticas reais sustenta o discurso de que a teoria está distante da prática. Numa chamada para olharmos a formação docente de forma menos otimista, nos alerta que

A formação profissional dos professores de hoje não os prepara para lutar contra o fracasso escolar, para individualizar os percursos, para diferenciar suas intervenções, para apreender a dinâmica e a trajetória particular de cada aprendiz. (PERRENOUD, 2001, p. 162)

Ainda mais porque o que mais se partilha nas escolas e nas formações são as ferramentas utilizadas, sustentadas numa racionalidade técnica, e não o trabalho da reflexão na ação e dos saberes construídos sobre esta base.

Acompanhando algumas aulas na turma da professora Alice foi possível perceber que a naturalização do cumprimento das tarefas, para apresentar um produto final, tem se sobreposto à reflexão e percepção do processo em que a tarefa é desenvolvida, da mesma forma que foi percebido nas formações.

A primeira aula observada na turma da professora Alice foi desenvolvida com base em um dos projetos externos incorporados pelo município, do qual a professora participa da formação. O projeto está organizado em sequência de aulas, com objetivos, procedimentos e produto final descritos no manual. A

professora diz gostar muito deste projeto e achar bem interessante a proposta de trabalho com os alunos sobre a produção escrita. Porém, ao relatar a forma como conduz este trabalho, disse que teve que pular etapas para que houvesse tempo para a conclusão da tarefa final, pois a data de entrega já estava marcada para uma das formações. *“Eu tive que pular muita coisa da proposta de atividades, que seria muito interessante para eles, mas... fazer o quê?!”*.

Em um outro dia, trabalhando com um conteúdo de matemática, Alice parecia não estar convencida de que o assunto deveria ser aplicado à turma. Dizia para os alunos que eles precisavam fazer os exercícios para saber fazer a prova, e enquanto eles tentavam resolver as questões, ela me fez o seguinte comentário: *“É difícil mesmo! Não me lembro de ter aprendido isto nesta série. Mas, fazer o quê? Agora eles pedem para ensinar...”*.

Embora estas situações tenham ocorrido em uma sala de aula, especificamente, fatos semelhantes foram relatados pelas outras professoras e pelas supervisoras, também com um tom de queixa sobre a falta de tempo para trabalhar o que gostariam mais, em nome de ter que cumprir o que lhes fora proposto.

Estas duas situações relatadas podem demonstrar uma aparente falta de autonomia da professora em sala de aula. Mas o que está mais claramente apresentado é a aceitação de um fatalismo sobre as suas ações. A expressão “fazer o quê?” indica isso.

O “fazer o quê?” é o questionamento, mas não é a reflexão sobre a prática. O dia-a-dia na escola e a hegemonia da forma escolar têm feito com que o professor, embora questione, se conforme às situações habituais que estão diante de si em sua prática. E esta conformação reflete a questão do exercício de poder: o professor sobre o aluno; o formador sobre o professor; o programa a cumprir sobre as aprendizagens, como reflexo de uma organização hierarquizada.

E este exercício de poder, aprendido e apreendido de forma naturalizada, vai configurando a identidade do professor, pois a identidade profissional docente constrói-se, em parte, pela combinação das representações dominantes na profissão, pela história pessoal e por algumas constatações empíricas. (MEIRIEU, 2005, p. 131)

A não reflexão, nestes casos específicos tomados como exemplo, tira o aluno e o professor da condição de sujeitos do processo. As ações realizadas em

sala de aula passam a ser encaradas como tarefas a serem cumpridas, tanto pelos alunos quanto pelos professores. A identidade vai se construindo sobre o fazer. E o reflexo dessas ações sobre as relações em sala de aula foram parecidas com as relações observadas nos encontros de formação, e assim é que vai se tornando cada vez mais natural. Os limites impostos pela escola parecem cercear as interações entre professores e alunos. Os limites impostos pela formação sobre o fazer parecem cercear as interações entre os professores que dela participam.

A prática pedagógica, tão fortemente construída sobre a base do fazer, descaracteriza os sujeitos: de atores do processo passam a ser alguém no exercício de uma função: aluno ou professor. As normas pedagógicas, transmitidas pelas instruções oficiais, contribuem para estabelecer um modelo de relação pedagógica (POSTIC, 2007, p. 49). A esta constatação, Postic (2007) acrescenta o fato de que os alunos conhecem o comportamento do professor, mas não têm a oportunidade de observá-lo em suas relações interpessoais. Da mesma forma, o professor fica socialmente isolado dos outros professores, pois poucos se conhecem fora do ato de ensinar e raramente trabalham em equipe.

O ato de não ouvir ou perceber o outro se naturaliza, mesmo nas ações coletivas, conforme observado na turma da professora Alice.

A turma da professora Alice é pequena e silenciosa. A interação não é o forte, não só com o diálogo, mas também com a falta de olhares. Eles olham pouco uns para os outros. Para uma determinada tarefa, a turma foi dividida em dupla, mas um aluno, o André, ficou sozinho porque faltou uma aluna, e na aula seguinte ela deveria fazer par com ele, conforme sinalizou a professora. Nas duplas montadas, um sentou ao lado do outro, mas a atividade foi feita individualmente. A tarefa proposta era uma produção textual. Cada um das duplas fez uma parte. Um completava a ideia do outro, sem questionamentos. Não houve conversa. A professora, sentada em sua mesa, intervinha carinhosamente apenas para lembrar da organização da letra. A turma estava na mais perfeita ordem e disciplina. Num determinado momento o silêncio foi quebrado por um aluno: *“Aluno: Tia, posso ajudar o André? Professora Alice: Por que você quer ajudar?”*

O aluno não respondeu. Olhou para o André, olhou para a professora, e não falou mais nada. André continuou sozinho. A professora continuou sentada à sua mesa, organizando seus registros. O aluno retomou seu trabalho com o colega da

dupla. A distância entre sujeitos é marcante, mas a aula seguiu na mais absoluta organização: tarefa cumprida. Aí reside uma ambivalência na relação educativa: agir reflexivamente num ambiente que pouco favorece a reflexão. Difícil propor a reflexão se não se tem o hábito de fazê-la, não em palavras, mas em ações.

Tão perigoso quanto a sala de aula viver um processo de invisibilidade nas formações, em nome de uma ordem e tendência da forma escolar, é a pessoa se tornar invisível num ambiente que existe em nome da coletividade.

6.1 O lugar da reflexão na sala de aula

Um outro modelo de relação e vivência na coletividade foi vivenciada na turma da professora Valquíria.

Em uma aula observada também houve uma proposta de atividade a ser desenvolvida em dupla. As duplas foram formadas sob a orientação da professora. A tarefa proposta poderia ser desenvolvida de forma individual, mas a configuração das duplas lhe deu um novo sentido. Foi possível perceber que a intenção na distribuição dos alunos seguiu um caráter pedagógico, onde as habilidades dos alunos se complementavam. Os alunos não apenas sentaram juntos, mas trabalharam em equipe, com autonomia e organização, sob o olhar atento da professora, que circulava por toda a sala, o tempo todo.

Quando algum aluno apresentava dúvidas e chamava pela professora, ela respondia: *“Eu só posso tirar dúvida pequenininha. A dúvida grande é com o seu colega.”* A dúvida pequenininha a que se referiu era sobre os pequenos detalhes da tarefa; a dúvida grande era com relação ao conteúdo. E, tirando as dúvidas pequenas, incentivava as duplas a chegarem aos resultados através da troca de informações e da interação. A clareza e firmeza com que falava à turma, com orientações sempre precedidas da expressão “por gentileza”, sem alterar o tom de voz, aproximava os alunos para si, e os aproximava uns aos outros. O diálogo era constante. E quase à hora do recreio: *“Valquíria: Deixa eu dar uma dica: caderno pronto é caderno de quem vai ao recreio. Aluno: Tia, o que é caderno pronto? É de quem já terminou de fazer ou de quem você já corrigiu?”*

Nesta hora, a professora, sabendo que não daria tempo de corrigir todos os cadernos, diz: “*Valquíria: O que você acha? Aluno: Eu acho que tem que ser de quem já terminou. Valquíria: Eu também acho.*”

O aluno se levanta no meio de todos, com os braços abertos, e exclama em alta voz: “*Ah! O que é uma escola sem recreio?!?*”

Todos riem e saem. Embora o diálogo tenha acontecido somente entre a professora e um aluno, todos participaram do processo, pois estavam atentos às falas. A resposta para um atingiu ao coletivo, num completo exercício de construção desta coletividade. Construção provocada e ensinada numa prática, mesmo quando a situação não era esperada, muito menos planejada. Reflexão vivenciada com o diálogo.

Freire nos esclarece que o diálogo deve ser entendido não como uma técnica *apenas* que se pode utilizar para conseguir obter algum resultado; também não pode ser entendido como uma *tática* a ser utilizada para fazermos dos alunos nossos amigos, pois se assim fosse serviria como uma técnica para manipulação. Ao contrário, ele deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza humana; ele é o momento em que os seres humanos se encontram para refletir sobre a sua realidade tal como a fazem e re-fazem. O diálogo *sela* o relacionamento entre os sujeitos cognitivos. (grifos do autor) (FREIRE, 1992, p. 122-123).

Durante a entrevista, ao contar sobre a sua formação inicial, Valquíria disse que teve uma professora que lhe serviu como exemplo na forma de ensinar, não só referente as questões pedagógicas, mas também com relação ao tratamento a ser dado aos alunos.

Tinha uma professora na escola que me ensinou a querer ser como ela... Porque ela espremia, espremia o aluno até sair suco; enquanto não saísse o suco perfeito, ela não digeriria... Então eu falei: eu quero ser assim...

Valquíria afirma que esta professora lhe serviu de espelho, e que seu comportamento também pode servir de espelho para seus alunos.

Por mais que a criança venha de uma comunidade pobre, ela vai imitar o seu penteado, ela vai imitar o seu batom, mesmo que ela pegue emprestado com a avó; ela vai chegar e vai falar: Tia, eu estou igual a você...

A situação vivenciada na sala de aula da professora Valquíria demonstra que a prática pedagógica não é pura concretização de modelos didáticos e esquemas

conscientes de ação, mas também dirigida pelo *habitus* do professor, que alicerçam as inúmeras micro-decisões tomadas na sala de aula. (PERRENOUD, 1993, p. 35). Isso demonstra que a identidade profissional do professor se efetiva a partir da relação que ele estabelece com a sua profissão e o seu grupo de pares, e ao mesmo tempo representa sua concepção simbólica, pessoal e interpessoal.

6.2 Do *habitus* à reflexão

Durante o tempo de aula, o professor toma inúmeras decisões, tendo ou não consciência disso. E as decisões estão constantemente pautadas em esquemas de ações que demandam uma parte de organização e uma parte de atitudes. Se um professor tivesse que refletir, a cada segundo, sobre a maneira de falar, de olhar e de se movimentar, ficaria paralisado (MEIRIEU, 2005, p. 135).

Perrenoud (1993, p. 21) afirma que uma boa parte dos atos de ensino não estão, deixaram de estar ou nunca estiveram sob o controle da razão e da escolha deliberada. Por um lado, a profissão é composta por rotinas, pautadas numa tradição coletiva, postas em ação de forma relativamente consciente; por outro, há momentos na prática que são a expressão do *habitus*.

Diante de diferentes situações de ensino, o professor precisa tomar decisões sem que haja tempo ou meios de fundamentá-las racionalmente. E assim, serve-se da sua personalidade, do seu *habitus*, mais do que de modelos ou de raciocínio.

Não é proposta deste trabalho aprofundar a investigação sobre a teoria do *habitus*, de Pierre Bourdieu, nem mesmo apresentar os diferentes diálogos construídos sobre a origem e interpretações deste conceito. Mas pensar o *habitus* como um “sistema de esquemas de percepção e de ação que não está total e constantemente sob o controle da consciência” (PERRENOUD, 1993, p. 21). E se a ação pedagógica não for encarada como sendo em parte uma ação espontânea e improvisada, corre-se o risco de não se ter a compreensão real sobre o que determina uma boa parte dos atos dos professores, conforme afirma Perrenoud.

Sob esta ótica, a sala de aula firma-se como local de aprendizado do professor, onde a prática pedagógica é constituída por uma sucessão de micro decisões, das mais diferentes naturezas, não tomadas ao acaso, mas também nem

sempre obedecendo a regras e esquemas de ação conscientes. E são estas micro decisões que, num momento posterior, se tomadas para análise, podem provocar as mudanças necessárias, pautadas na perspectiva que “a transformação das práticas passa tanto por transformar o *habitus* como por pôr à disposição do ensino novas teorias da aprendizagem ou novas receitas didáticas” (PERRENOUD, 1993, p. 40).

As micro decisões que são tomadas dia-a-dia nas salas de aula não foram vistas, analisadas e tomadas como objetos de reflexão nos encontros de formação observados, nem mesmo no espaço escolar, o *lócus* da formação docente. Se tivessem sido objetos de análise como uma releitura da prática, poderiam servir tanto para a confirmação desta prática, quanto como fator de mudança ou de reorganização. Para possibilitar o processo de análise, a formação e os encontros nas escolas deveriam estar fundamentados sob a base da interação.

As micro decisões são tomadas sobre ações improvisadas. No entanto, este imprevisto não diz respeito a falta de planejamento e preparo do trabalho, mas ao nível de variações e inovações das quais o professor lança mão para a diversificação do trabalho do dia-a-dia. É a imagem do *bricoleur*, utilizada por Perrenoud (1993, p. 47).

Mesmo trabalhando sob a orientação de um modelo, os professores apresentam uma tendência para reinventar ou adaptar as formas às questões individuais, a uma espécie de *bricolage*. O *bricolage* não se define pelo seu produto, mas sim pelo modo de produção: trabalhar com os meios disponíveis, reutilizar textos, situações, materiais. (PERRENOUD, 1993, p. 49)

A questão que se põe em evidência, é se o professor ao adaptar as situações, formas e recursos em sala de aula, assim o faz por não estar satisfeito com os meios de ensino convencionais e com o tipo de trabalho que se impõe, ou se pela total falta de condições materiais e possibilidades cognitivas para sua aplicação, o que seria uma espécie de bricolage às avessas. É o que reflete esta fala da professora Valquíria sobre os encontros de formação:

A gente vê que os profissionais que estão lá são verdadeiramente motivados; eles, verdadeiramente, querem dar o melhor pra gente... E as propostas que eles dão pra gente fazer, se na prática a gente tivesse como aplicá-las, de certo nós teríamos melhores resultados.

A dificuldade para pôr em prática as propostas de atividades trabalhadas nos encontros de formação foi um ponto apresentado pelas professoras e pelas supervisoras, mas a identificação destas dificuldades não é clara.

É muito difícil nós chegarmos aos cursos... fazem com que a gente fique como criança: mostra um doce para uma criança, ela fica com desejo de comer aquele doce, e depois ela descobre, no final, que não pode comer tudo, só pode comer uma metade. Então eu me sinto, às vezes, lesada... Então você fica às vezes no finge que me engana e eu finjo que acredito. (Valquíria)

Às vezes eu consigo adaptar e fazer, mas na maioria das vezes eu não tenho conseguido. (Marcela)

Para superar as dificuldades encontradas na prática, as professoras como *bricoleur*, criam e utilizam diferentes estratégias, mas não simplesmente de forma mecânica. As situações, mesmo as improvisadas, derivam de esquemas já incorporados pelo professor e que são mobilizadas à medida da necessidade, sob a intervenção do *habitus*.

Se a noção de *habitus* não for considerada no trabalho docente, este tende a ser compreendido sob a base do bom senso, e não sob um conjunto de saberes e competências construídos durante a formação inicial e, principalmente, adquiridos com base na experiência, que se constrói tanto individual quanto coletivamente. E para esta construção, sob a base da interação, a escola precisa encontrar espaço para o trabalho em comum.

É no trabalho em comum que a prática docente pode ser reconfigurada e modificada, numa espécie de “releitura da experiência”, conforme sinaliza Perrenoud (1993, p. 44). E na releitura da experiência o *habitus* pode ser modificado, pois como afirma Setton (2002, p. 61) “*habitus* não é destino”.

Mas, com a pouca interação entre os professores é difícil a percepção do processo de reflexão sobre o que se passa em sala de aula, e o seu contributo para a formação docente. Uma vez que a sala de aula é vista como um espaço sob o comando do professor, nem todos se sentem à vontade para socializar suas dúvidas, inseguranças e frustrações. Ou quando socializadas, a descrição da prática tende a ser sobre uma prática ideal de trabalho, o que faz com que o professor não se reconheça nela.

O não reconhecimento sobre a própria prática produz medo e insegurança e, conseqüentemente, o predomínio de uma cultura individualista, em que o discurso

pedagógico tem sido construído sob a imagem do professor no singular, e não sob seres singulares.

A questão do não reconhecimento da prática gera a necessidade de reafirmação do trabalho pautado num modelo já estereotipado pela forma escolar. Na entrevista com a professora Marcela, esta questão foi evidenciada em grande parte de sua fala, onde a todo o momento ela usava expressões que comprovavam isso, como: “*agora já estou acostumada*”, “*eu peguei muita experiência com as professoras*”; “*agora estou tranquila*”; “*agora não tenho esse receio*”; “*quando estou no sufoco, ponho em prática as experiências que vi nos estágios*”; “*estou tendo que caminhar sozinha, mas estou caminhando...*” Seus esquemas de representação sobre o trabalho a desempenhar estavam firmados sob um padrão de turma que não correspondia a sua realidade, mas sim a de um universo de práticas cotidianas concebidas fora desta prática.

Eu entrei (na turma) com meu planejamento, com as minhas atividades prontas e comecei a ensinar. Meu baque maior foi que ninguém sabia ler nada; só sabiam o a-e-i-o-u, só sabiam escrever o nome. Eu não sabia como fazer os alunos entenderem aquelas atividades.

Ao relatar esta experiência, Marcela vai descrevendo as dificuldades que enfrentou no seu primeiro ano de trabalho com os alunos que “*sabiam poucas coisas*”. É interessante registrar que a turma a que se referia era de 1º ano e que deveria ser alfabetizada por ela, mas a todo o momento dizia que a dificuldade que tinha era que os alunos não sabiam ler.

Analisar a prática cotidiana no contexto de trabalho implica em ações interativas, coletivas e reflexivas, que promovam o confronto com a realidade das práticas. Coma análise e a reconstrução do hábito escolar, o *habitus* pode ser transformado a partir do envolvimento em novas situações, e assim possibilitar a concretização da formação em serviço.

7

Considerações Finais

Abordar a formação continuada dos professores, com a predominância de opiniões de que a escola é, por excelência, o lugar desta formação, impõe a problematização das relações e das representações que os professores apresentam sobre a escola, a sala de aula e os encontros destinados à formação.

De igual forma, se a função docente é uma atividade profissional complexa que exige a formação continuada, problematizar esta formação implica em perceber de que forma, ou sob que base vai se constituindo a identidade do professor.

Com a opção de pensar a formação em *continuum*, ou seja, a formação que se dá em contexto ou em serviço e não para o serviço, a concepção tradicional da justaposição entre teoria e prática não foi objeto deste trabalho. Ao contrário, a investigação buscou analisar as possibilidades de transformação da prática do professor através do exercício da reflexão que se pretende que aconteça na escola, a partir do trabalho colaborativo, na sala de aula, com o trabalho de análise sobre as próprias ações, e nos encontros de formação continuada, através da interação com os colegas.

A partir das leituras, observações e escutas foi possível perceber que a ênfase dada à reflexão sobre o fazer pedagógico tem se mostrado objeto mais desejável do que verdadeiramente presente nos espaços de formação docente, e, conseqüentemente, nas diferentes atividades escolares. Dessa forma, a construção da identidade docente vai se firmando sob um discurso formador pautado em modelos ideais de ensino, de aluno, de atividade, de docente, que pouco se concretiza.

O caráter da universalidade presente nos encontros de formação tende a produzir uma imagem da prática que não se efetiva no cotidiano escolar, gerando a falta de diálogo entre a sala de aula e a formação continuada. A cultura escolar, tão marcante nos encontros de formação e que sustenta seu caráter de universalidade, vem promovendo uma tendência individualista no exercício da reflexão sobre o trabalho docente, desconsiderando o sentido da reflexão como prática social, a ser cristalizada num exercício colaborativo. Além disso, a falta de

diálogo entre a sala de aula e a formação continuada gera um déficit de sentido das situações escolares sobre o fazer docente.

A naturalização deste processo vem se colocando como um forte obstáculo ao exercício reflexivo *na* e *sobre* as ações, sejam elas planejadas ou improvisadas, diante das inúmeras micro decisões tomadas pelo professor para resolver diferentes situações práticas no cotidiano da sala de aula.

Como consequência, a sala de aula, a escola e os encontros de formação vem se desenhando como espaços de monólogo coletivo, onde todos falam, mas não se escutam; todos falam, mas não há o reconhecimento da voz; sem o reconhecimento de si não há presença; sem a presença não há interação.

Então, encoberto sob a retórica do trabalho colaborativo se dá o isolamento do professor. Isolamento que se marca não pela individualidade ou sentimento de autossuficiência, mas pela invisibilidade e pelo pouco reconhecimento do seu protagonismo na própria formação.

Para que o professor assuma o papel de sujeito da sua formação é preciso que se sinta sujeito, sabedor de que pode acertar e errar, ter dúvidas e certezas, alegrias e frustrações. É preciso que a formação continuada deixe de ver o professor como aluno ou, em outras palavras, como destinatário da formação, que recebe orientações sobre um fazer, e passe a vê-lo como profissional singular em meio a uma coletividade. Nesse contexto, a concepção do coletivo não é a de um mais um, mas um com o outro.

A necessidade de estar com o outro, de criar vínculos, de se inserir no processo têm levado os professores a buscarem diferentes estratégias de contato e comunicação. Com isso, a informalidade vem ganhando espaço no cenário da formação docente. Informalidade não apenas no sentido da comunicação, mas nas ações rotineiras do cotidiano escolar.

Mas, o que há de informal na experiência vem sendo negligenciado na formação. Há uma forte significação nos gestos, silêncios, atitudes e justificativas dos professores pelo não cumprimento das propostas de atividades orientadas nos encontros, mas que não são pautas de análise, discussão e reflexão. O peso significativo da experiência tem sido desconsiderado como elemento constitutivo da formação e identidade docente, em nome de uma racionalidade técnica que faz da prática a concretização de uma teoria.

Se a tendência da formação continuada é pautar-se no processo reflexivo, é preciso identificar em cada grupo os desafios que se opõem a essa prática e buscar, coletivamente, alternativas para superação dos limites que se impõem.

Longe de apresentar um modelo a ser aplicado a qualquer realidade, visto que as relações e os processos que se dão no interior da escola são singulares, este trabalho aponta como possibilidade o pensar a formação continuada a partir da superação da forma escolar, da valorização do sujeito que marca sua presença, do diálogo entre a sala de aula e demais espaços de formação através do reconhecimento e análise das práticas e da centralidade da formação na escola e não para a escola.

8

Referências Bibliográficas

ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. Campinas: Papiros, 2000.

BOOTH, Wayne; COLOMB, Gregory e WILLIAMS, Joseph. **A arte da pesquisa**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

BUBER, Martin. **El camino del ser humano y otros escritos**.(trad. y notas de Carlos Diaz). Salamanca: Kadmos, 2003.

CANÁRIO, Rui. **O que é a Escola?** Um “olhar” sociológico. Porto: Porto Editora, 2005.

_____. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CARVALHO, Janete Magalhães. O não-lugar dos professores nos entre lugares de formação continuada. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, p.96-107, 2005.

Dicionário Informal. Disponível em: www.dicionarioinformal.com.br. Acesso em: 10/01/2015.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

FERREIRA, Fernando Ilídio. A formação e os seus efeitos. Do modelo escolar à formação em contexto. In: FORMOSINHO, João (coord). **Formação de Professores: Aprendizagem profissional e acção docente**. Porto: Porto Editora, 2009.

FILHO, Luciano Mendes de Faria, *et al.* A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n.1, p. 139-159, 2004.

FONSECA, Selva Guimarães. O trabalho do professor na sala de aula: relações entre sujeitos, saberes e práticas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 228, p. 390-407, 2010.

FORMOSINHO, João. Ser professor na escola de massas. In: FORMOSINHO, João (coord). **Formação de Professores: Aprendizagem profissional e acção docente**. Porto: Porto Editora, 2009.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia** – O cotidiano do professor. Trad. Adriana Lopez. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 24 Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 56 Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GARCIA, Maria Manuela. Identidade docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

GIESTA, Nágila Caporlândia. **Cotidiano escolar e formação reflexiva do professor:** Moda ou valorização do saber docente? Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2005.

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

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional de professores. In: NÓVOA, António. (org). **Vidas de Professores.** Porto: Porto Editora. 2000.

JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. **Revista Brasileira de História da Educação,** Rio de Janeiro, n.1, p. 87-94, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. Goiânia: MF Livros, 2008.

LUNA, Sergio Vasconcelos. **Planejamento de pesquisa:** uma introdução. São Paulo: EDUC, 2011.

MACHADO, Joaquim; FORMOSINHO, João. Professores, escola e formação. Políticas e práticas de formação contínua. In: FORMOSINHO, João (coord). **Formação de Professores:** Aprendizagem profissional e acção docente. Porto: Porto Editora, 2009.

MEIRIEU, Philippe. **O cotidiano da escola e da sala de aula:** o fazer e o compreender. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Escola e desenvolvimento profissional da docência. In: GATTI, Bernardete Angelina *et al.* **Por uma política nacional de formação de professores.** São Paulo: Editora Unesp, 2013.

NÓVOA, António. Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores. In: GATTI, Bernardete Angelina *et al.* **Por uma política nacional de formação de professores.** São Paulo: Editora Unesp, 2013.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Desenvolvimento profissional dos professores. In: FORMOSINHO, João (coord). **Formação de Professores:** Aprendizagem profissional e acção docente. Porto: Porto Editora, 2009.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. Formação continuada de professores. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas Pedagógicas, profissão Docente e Formação:** Perspectivas Sociológicas. Portugal: Publicações Dom Quixote, 1993.

_____. **Ensinar:** agir na urgência, decidir na incerteza. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

POSTIC, Marcel. **A Relação Pedagógica.** Lisboa: Padrões Culturais Editora, 2007.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação,** n.20, p. 60-70, 2002.

SCHON, Donald. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2012.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O Trabalho Docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2013.

VIDAL, Diana. No interior da sala de aula: ensaio sobre cultura e práticas escolares. **Currículo sem Fronteira**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 25-41, 2009.

9 Anexo

9.1 Questionário

Nome: _____ Idade: _____

Sexo: () Feminino () Masculino

Formação: _____

Escola de atuação: _____

Ano de escolaridade em que atua: _____

Situação na Rede Municipal: () Efetivo () Contrato temporário

1- Seu tempo de atuação no magistério é de:

- (a) 0 a 3 anos
- (b) 3 a 6 anos
- (c) 7 a 10 anos
- (d) Mais de 10 anos

2- Com que frequência você participa de Cursos/Encontros de formação continuada?

- (a) De 1 a 3 vezes por ano
- (b) De 3 a 5 vezes por ano
- (c) Mais de 5 vezes por ano
- (d) Não participa

3- Com relação às vivências de Formação Continuada você pode afirmar que:

- (a) São fundamentais para sua formação e prática docente
- (b) Sempre contribuíram para sua formação e prática docente
- (c) Contribuíram parcialmente para sua formação e prática docente
- (d) Nunca contribuíram para sua formação e prática docente

4- **Com relação aos temas abordados nos cursos de formação continuada que já participou você pode afirmar que:**

- (a) Ampliaram sua formação inicial
- (b) Não ampliaram sua formação inicial
- (c) Não tiveram nenhuma relação com sua formação inicial
- (d) Desconstruíram conceitos aprendidos na formação inicial

5- **De que forma é feita a sua escolha para a participação dos cursos de formação continuada oferecidos pela SEME:**

- (a) Pelo tema proposto
- (b) Pela possibilidade de horário
- (c) Pelo formador
- (d) Não há possibilidade de escolha

6- **Coloque em ordem de relevância os espaços que considera necessários à sua formação docente, sendo 1 o mais importante, e 5/6 o menos importante.**

- Cursos/Encontros obrigatórios promovidos pela Secretaria Municipal de Educação
- Escola de atuação (reuniões; coordenação pedagógica; Conselho de Classe)
- Cursos/Encontros livres (não obrigatórios) promovidos pela Secretaria de Educação
- Cursos livres realizados fora da Rede Municipal
- Sala de aula, na escola de atuação
- Outros. _____

7- **Com que frequência você sugere temas a serem abordados nas formações continuadas?**

- (a) Sempre
- (b) Às vezes
- (c) Nunca
- (d) Não há possibilidade de apresentar sugestões

8- Quanto ao trabalho desenvolvido em sala de aula você o considera:

- (a) Gratificante
- (b) Muito gratificante
- (c) Pouco gratificante
- (d) Nada gratificante

9- Para você, a sala de aula é um espaço de:

- (a) Formação docente
- (b) Relação social
- (c) Realização pessoal
- (d) Trabalho

10- Em que medida sua prática pedagógica sofre alteração após sua participação em alguma situação de formação continuada (curso, palestra, reunião, etc.):

- (a) Sempre, quando considero boa a formação.
- (b) Quase sempre, quando considero boa a formação.
- (c) Pouco, mesmo considerando boa a formação.
- (d) Nunca, mesmo considerando boa a formação.

9.2 Entrevistas semiestruturadas

1. Com os formadores - Questões norteadoras:
 - Como você iniciou no magistério?
 - Qual a sua trajetória enquanto professor? E enquanto professor formador?
 - Para você, qual o papel da formação inicial e qual a função da formação continuada?
 - Como é feita a seleção dos temas a serem desenvolvidos nos Encontros de Formação Continuada?
 - Como é feito o planejamento dos Encontros?
 - Fale sobre as etapas do planejamento, como objetivos, referencial teórico, metodologia de trabalho e avaliação.
 - Há algum trabalho específico com os professores após cada Formação? Se há, quem faz e como é feito?
 - Quais são as suas esperanças enquanto formador?

2. Com os professores, equipe técnico-pedagógica - Questões norteadoras:
 - Como você iniciou no magistério?
 - Como foi sua formação inicial? Você pode relatar algo que tenha sido marcante nesta etapa de formação?
 - Fale sobre a sua trajetória enquanto aluno e enquanto professor (supervisor/ orientador educacional).
 - Para você, qual o significado da formação continuada?
 - Fale sobre os seus espaços de formação.
 - Que tipo de relação você estabelece entre a prática docente e os espaços de formação continuada que vivenciou ou vivencia?
 - Como você acha que é feita a seleção dos temas a serem trabalhados nos Cursos/Encontros de formação oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação?
 - Quais são as suas expectativas ao participar dos Encontros de formação continuada oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação?
 - Você pode dar um exemplo de algum curso que impactou sua prática?
 - O que você gostaria de aprender que ainda não aprendeu?

9.3

Roteiros de observação

1- Dos Encontros de Formação:

1.1- Situação a ser observada:

- Trabalho de Formação Continuada aplicado aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental

1.2-Dimensões a serem observadas:

- Utilização do espaço e metodologia aplicada;
- Interação entre os participantes;
- Relatos das experiências;
- Tipos de relações no espaço de formação

2.2 -Das práticas docentes:

2.2.1- Situação a ser observada:

- Como se configura a aula.

2.2.2- Dimensões a serem observadas:

- Relação professor/aluno;
- Relação entre a sala de aula e espaço de constituição e formação docente.