



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Luciana Alves de Oliveira

**SABERES DA FORMAÇÃO CONTINUADA NOS CENTROS DE ESTUDOS DE
PROFESSORES ALFABETIZADORES NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO**

**Rio de Janeiro
Abril de 2012**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**SABERES DA FORMAÇÃO CONTINUADA NOS CENTROS DE ESTUDOS DE
PROFESSORES ALFABETIZADORES NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Educação,
Universidade Federal do Rio de Janeiro,
como parte dos requisitos necessários à
obtenção do título de Mestre em Educação.

Luciana Alves de Oliveira

ORIENTADORA: Prof. Dra. Ludmila Thomé de Andrade

RIO DE JANEIRO

Abril de 2012

Universidade Federal do Rio de Janeiro
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Dissertação “*Saberes da Formação Continuada nos Centros de Estudos de professores alfabetizadores no Município do Rio de Janeiro*”

Elaborada por: **LUCIANA ALVES DE OLIVEIRA**

Orientada pelo (a): **Prof.^a Dr.^a Ludmila Thomé de Andrade**

E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de
MESTRE EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro, 9 de abril de 2012.

Banca Examinadora:

Presidente: _____
Prof.^a Dr.^a Ludmila Thomé de Andrade

Prof.^o Dr.^o Guilherme do Val Toledo Prado

Prof.^a Dr.^a Rosanne Evangelista Dias

Prof.^a Dr.^a Ana Maria Cavaliere

Prof.^a Dr.^a Marlene Alves de Oliveira Carvalho

Oliveira, Luciana Alves

Saberes da Formação Continuada nos Centros de Estudos de professores alfabetizadores no Município do Rio de Janeiro – 2012.

84 f

Orientadora: Ludmila Thomé de Andrade

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

1. Formação continuada. 2. Saberes docentes. 3. Centros de estudos. 4. Professores alfabetizadores

I. Andrade, Ludmila Thomé de Andrade (Orient.). II Universidade Federal do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título

Dedico este trabalho aos 39.910 professores, e especialmente aos 671.702 alunos matriculados nas 1068 escolas da imensa rede municipal carioca, memórias e histórias que me constituíram e me constituem responsivamente, assumindo a educação como resposta responsável, que devemos aos outros que passaram, e que ainda passarão por nós.

AGRADECIMENTOS

À minha filha Carolina, razão da minha existência, e parte de mim...

Aos meus pais Osmar (*in memoriam*) e Ivanilde, que, apesar de tantas dificuldades, possibilitaram meu acesso à educação escolar, início da minha história...

As minhas irmãs Lucimara e Luiza, companheiras, amigas, razão de orgulho e exemplo para mim...

As minhas queridas sobrinhas Gabi, Dani e Giu, minha afilhadinha.

Ao companheiro Marcelo, o pai que foi escolhido para nossa Carol, sempre me incentivando e cuidando de mim.

Ao meu avô e padrinho José (*in memoriam*) que sempre esteve presente em nossas vidas e sempre continuará...

Aos companheiros do Leduc e aos momentos (com)partilhados de estudo.

À UFRJ pela oportunidade de compartilhar conhecimentos ao longo dos anos do mestrado, em especial à Sol.

À orientadora Ludmila, pelo muito que compartilhamos na orientação, e com quem aprendo, sempre, o seu compromisso com a formação docente como emancipação.

Às amigas e companheiras, que me incentivaram durante o meu percurso, e que muito admiro, Cristina, Bruna, Letícia, Robson, Fátima, Ana, Elaine, Claudinha e, especialmente, uma pessoa que foi fundamental para meu caminhar neste processo, Luiza, minha irmã com muito orgulho.

A todos os verdadeiros amigos, parceiros e cúmplices à procura do ofício de mestre que existe em nós, tal e qual Arroyo (2000), ao contar *pa-ra mim, e a nós mesmos, nossa própria história*.

*E depois de tantas memórias vem o tempo
trazer novo sortimento de memórias,
até que, fatigado, te recuses
e não saibas se a vida é ou foi (DRUMMOND, 2001).*

RESUMO

SABERES DA FORMAÇÃO CONTINUADA NOS CENTROS DE ESTUDOS DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO

A formação continuada dos professores da rede municipal carioca atualmente acontece em um período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga horária de trabalho, denominado Centro de Estudos. Tematizam-se, neste trabalho de pesquisa, os saberes da formação continuada de professores alfabetizadores nos Centros de Estudos da Rede Municipal do Rio de Janeiro. O objetivo da pesquisa de dissertação é estudar o espaço de formação, o Centro de Estudos, como constituinte da interdiscursividade entre formação docente e prática pedagógica; levantar e analisar alguns modos de expressão utilizados pelos docentes nesse espaço discursivo que possam vir a contribuir para entender seu processo de construção de conhecimento particular, inserido num processo mais amplo de formação. Seria possível perceber quais as concepções e relações sobre sua formação e prática destes professores? A abordagem está ancorada em conceitos bakhtinianos, especialmente nas contribuições da perspectiva discursiva, dialógica e polifônica da formação continuada e da prática pedagógica destes professores. Os dados analisados são entrevistas semi-estruturadas aliadas às transcrições dos CE com os professores alfabetizadores de uma escola com baixo desempenho na aquisição da leitura e da escrita. Foi possível identificar nos acontecimentos enunciativos a produção de diálogos sobre a articulação entre formação, trabalho pedagógico e como estes professores se constituem identitariamente nas diferentes produções discursivas. Nesse sentido, essa pesquisa constrói uma reflexão sobre o cenário em que se inscreve a formação em serviço, ao dar acesso e visibilidade à voz docente, se constituindo em um acontecimento enunciativo, delimitando posições discursivas na formação dos professores, na sua própria identidade, suas experiências de vida, sua história profissional e relações com os alunos e demais atores escolares.

Palavras-chave: Formação continuada; Saberes docentes; Centros de estudos; Professores alfabetizadores

ABSTRACT

KNOWLEDGE OF CONTINUED EDUCATION IN STUDY CENTERS OF LITERACY TEACHERS IN THE CITY OF RIO DE JANEIRO

The continued education of teachers who belong to the county's public schools, currently comes at a time reserved for studies, planning and assessment, which is included in their working hours, called Studies Center. The knowledge of the continuous training of literacy teachers in the study centers of the Municipality of Rio de Janeiro thematize this research work. The aim of this dissertation research is to study the area for training, the Study Centers, a component of interdiscursivity between teacher's training and teacher's practice; to survey and analyze some ways of utterances used by teachers in this discursive space that may help to understand each specific process of building knowledge, inserted in a broader process of formation. Would it be possible to realize the conceptions and relations about one's training and practice of these teachers? The approach is anchored in Bakhtin's concepts, especially in the contributions of discursive, dialogic and polyphonic perspectives of continued education and pedagogical practice of teachers. The data analyzed is based on semi-structured interviews combined with the transcripts of the study centers with the literacy teachers from a school with low performance in the acquisition of reading and writing. It was possible to identify in the enunciative events, the production of dialogues about the relationship between training, educational work and how these teachers constitute their identities in the different discursive productions. Accordingly, this research builds a reflection on the scenario that falls in-service training, providing access and visibility to the teacher's voice, and constitutes an enunciative event, delimiting discursive positions in the training of teachers, in their own identity, their life experiences, their professional history and relationships with students and other school partners.

Keywords: Continued Education, Teacher's knowledge, study centers, literacy teachers

SUMÁRIO

Introdução	11
Capítulo 1.	17
1.1 A Lei de Diretrizes e Bases e a trajetória da formação de professores na SME- RJ	17
Capítulo 2.	30
2.1 O Encontro com a pesquisa... Percursos do sujeito pesquisador	30
2.2 Encontros e percursos bakhtinianos de construção ética e estética	34
Capítulo 3.	39
3.1 A pesquisa: seu contexto e referencial teórico	39
Capítulo 4.	50
4.1 O encontro com as escolas, os sujeitos e os procedimentos	50
Capítulo 5.	59
5.1 O encontro (con)sentido com as vozes e silêncios dos professores	59
Capítulo 6.	72
6.1 Tecendo considerações (in)conclusivas	72
Referências bibliográficas	78
APÊNDICE A – Roteiro da Entrevista semi-estruturada respondida pelos professores regentes da escola da pesquisa	84

INTRODUÇÃO

A formação não é outra coisa se não o resultado de um determinado tipo de relação com um determinado tipo de palavra: uma relação constituinte, configuradora, aquela em que a palavra tem o poder de formar ou transformar a sensibilidade e o caráter do leitor (LARROSA, 2004, p. 46).

A formação continuada de professores tem sido alvo, nas últimas décadas, de muitas investigações, demonstrando, assim, não somente crise e desconforto, como também a imperiosa necessidade de se repensar e buscar alternativas que assegurem a constituição de docentes, sujeitos autores de uma prática pedagógica que seja permanentemente criticada, revisada e pensada a partir de fundamentações teóricas.

À primeira vista, pensar a formação docente, de forma crítica e reflexiva, pode eventualmente aproximar esta pesquisa do paradigma do professor reflexivo (SCHÖN, 1982). Esta, no entanto, não é a busca que movimenta o presente estudo. Mais do que entender a formação docente como uma proposta de “reflexão dentro da ação”, “um pensamento aplicado” baseado em “cognições em situação” (PAQUAY *et. al.*, 2001), acreditamos que a formação se realiza na relação com as palavras, relação que constitui e configura sujeitos professores nos atos enunciativos e responsivos de sua vida pessoal e profissional.

Por outro lado, as ações de formação continuada de professores desenvolvidas, no âmbito governamental e institucional, com o intuito de solucionar os problemas de aprendizagem da leitura e da escrita nas séries iniciais do Ensino Fundamental, muitas vezes fundamentadas no desenvolvimento de competências e habilidades docentes (Idem), têm apresentado ineficiência e inabilidade para a transformação do processo de aprender a ler e escrever na escola.

Desta feita, propusemo-nos a (re)pensar, através da teoria da linguagem de Bakhtin (2010), o processo de formação continuada da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro, instaurado como política governamental há mais de dez anos: o Centro de Estudos dos professores da rede municipal de ensino. Legalmente instituído como ação governamental, momento em que os professores devem “estudar” e refletir sobre o seu fazer docente, este Centro de Estudos objetiva transformar a prática dos professores que estão à frente do processo ensino-aprendizagem das escolas públicas cariocas.

Para melhor compreensão dos saberes e práticas, que norteiam as atividades dos professores e gestores que participam dos Centros de Estudos, acrescentamos ao debate algumas reflexões sobre essa ação política de formação continuada, centralizando a pesquisa

no professor, sem nos limitarmos apenas a reproduzir o que eles dizem, mas na tentativa de compreender o contexto de produção desses discursos, levantando e analisando alguns modos de expressão, utilizados pelos docentes neste espaço discursivo, que possam vir a contribuir para entender seu processo de construção de conhecimento particular, inserido-o num processo mais amplo de formação.

Na perspectiva da valorização do professor da Educação Básica, abrem-se ao debate questões sobre a formação docente, condições de carreira e salários a ela vinculadas, bem como situações reais de trabalho dos professores nas escolas. A estas, são somadas outras questões, como ações políticas que direcionem a docência para o desenvolvimento da profissionalidade e profissionalização como possibilidade de superação de impasses do ensinar.

Contudo, nesta pesquisa, delimitamos o foco de estudos no espaço de formação em serviço, o Centro de Estudos, como constituinte da interdiscursividade entre formação docente e prática pedagógica, por acreditar que o professor possa protagonizar os processos formativos valendo-se da reflexão crítica sobre o seu fazer em sala de aula, num contexto de compromisso e fortalecimento da escola. Nóvoa (2002) destaca a escola como ambiente educativo, onde, simultaneamente, trabalho e formação são processos de elaboração e reelaboração permanentemente, vivenciados no cotidiano escolar, e não como mero complemento prescrito pelo sistema.

Desta forma, apostamos na disposição para escutar o professor, em fazê-lo formular em palavras seus gestos pedagógicos cotidianos (ANDRADE, 2010). Para tanto, refletir sobre o cenário, em que se inscreve a formação em serviço, ao dar acesso e visibilidade à voz docente, constitui-se em um acontecimento enunciativo, e ao conjugar a formação continuada de professores e a ação política governamental, pretende-se articular produções discursivas, subjetividades e identidades profissionais de professores alfabetizadores. Assim, as questões postas são: Que formatos discursivos presentes na formação continuada de professores nos Centros de Estudos são mais propícios à reflexão e ao entendimento de sua prática pedagógica? Que concepções estes professores têm sobre a sua formação e as relações que se estabelecem entre esta e a sua prática?

Esta dissertação caminha na contramão do que vem sendo tratado no campo da pesquisa e das políticas públicas, pois se configura como novo e relativamente inexplorado. No entanto, não pretendemos subsidiar respostas completas e definitivas a cada uma das questões levantadas nesta pesquisa, mas no mínimo oferecer elementos para respostas e possibilidades de perspectivas de pesquisa para futuras experiências, onde os atores da escola

sejam estimulados, na formação continuada nos Centros de Estudos, a produzir discursos sobre a sua prática, de modo que passem a ter escuta, e se envolvam responsabilmente com o firme propósito de construir a sua autoria profissional. O foco da pesquisa, na produção discursiva, assumindo o caráter político de transformação do estado das coisas, foi encaminhado na perspectiva da polifonia, realizada nos Centros de Estudos, no sentido de empoderar os atores envolvidos nos processos de formação continuada (ANDRADE, 2010), fortalecendo as experiências escolares das práticas alfabetizadoras que auxiliam na superação do fracasso escolar.

Buscamos observar os modos de dizer, presentes no discurso dos professores alfabetizadores, que assumem a posição de enunciadores de discurso e não de repetidores da pesquisa acadêmica neste espaço específico de formação continuada. Afinal, nossa motivação foi procurar, na voz do professor alfabetizador, a sua própria voz, a voz que não é dita, a voz deturpada e tantas outras vozes hibridizadas, que se constituem de um amálgama de discursos que inclui saberes e fazeres heterogêneos. A análise das interações discursivas possibilitou a compreensão de certos aspectos da construção dos saberes docentes nesse espaço de estudo, reflexão e formação continuada.

O texto que apresentamos foi elaborado a partir de reflexões teóricas e metodológicas, no âmbito das discussões sobre as contribuições da teoria de Bakhtin, ansiando por uma análise dos discursos docentes durante a realização dos Centros de Estudos, em uma escola carioca, recorrendo ao conceito de exotopia, na tensão entre o *eu* e o *outro*, no desdobramento dos olhares a partir do lugar exterior da pesquisa e que permite ao pesquisador compreender modos de ser e estar professor. Paralelamente, foi-se desenhando e demarcando uma nova interferência da pesquisa em educação, na realidade escolar, através do Projeto de Pesquisa nº 57, intitulado “As (im)possíveis alfabetizações de alunos de classes populares pela visão de docentes na escola pública”, aprovado pelo Programa Observatório da Educação, Edital nº 38/2010/CAPES/INEP, e coordenado pela Professora Doutora Ludmila Thomé de Andrade, propondo, a partir de uma perspectiva compreensiva, a constituição de um olhar reflexivo dos sujeitos, pesquisador e professor, sobre a realidade da escola, visando à transformação do fazer docente, inscrevendo os docentes e o pesquisador como sujeitos que buscam atos responsivos e de não-álibi de estar no mundo, sujeitos inacabados e em constante constituição. No entanto, a escolha pela escola justifica-se pelo fato de ser o *lócus* da pesquisa supracitada e também por ser uma, entre as poucas escolas da Rede Municipal de Ensino, que atendem da Educação Infantil ao 3º ano do Ensino Fundamental, período de escolarização onde se é possível refletir sobre algumas questões que circunscrevem a alfabetização dos alunos. Outro

aspecto que influenciou esta escolha foram os baixos índices de aproveitamento discente, com ênfase especial em linguagem, leitura e escrita, revelando um preocupante indicador comparado à média das escolas da rede municipal carioca.

O texto da dissertação foi estruturado com uma parte introdutória e mais seis capítulos. O primeiro, intitulado *A Lei de Diretrizes e Bases e a trajetória da formação de professores na SME-RJ*, dedicou-se à apresentação de textos de documentos oficiais e propostas curriculares, reunidos com o objetivo de desenhar as trajetórias de ações voltadas para a qualificação e formação do magistério da Rede Pública do Município do Rio de Janeiro. Neste levantamento, a ênfase encontra-se na parte da história da política pública de formação em serviço, mais especificamente os Centros de Estudos, nos últimos 20 anos, bem como a sua contextualização macro, mezzo e micro, dentro de um panorama histórico, político e ideológico.

O segundo, *O encontro com a pesquisa... Percursos do sujeito pesquisador*, compôs-se como um dos desafios vividos no processo de pesquisa, pois adentramos em uma arena onde se confrontaram múltiplos discursos e permitiu-nos transitar entre o lugar de pesquisadora e o de professora da rede municipal de ensino carioca, com vinte anos de experiência profissional na docência, e há oito exercendo a função de formadora de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, na Coordenadoria de Educação da SME-RJ, sendo este último, determinante no percurso acadêmico para a construção e elaboração deste trabalho. Foi possível, assim, tematizar os saberes da formação continuada de professores alfabetizadores nos Centros de Estudos da Rede Municipal do Rio de Janeiro, e ainda, ao relatar minhas memórias, aproveitei para "passar o meu passado a limpo" e assim ser capaz de construir um todo coerente, tal e qual Benjamin (1994), *a contrapelo*, olhando o passado a partir do presente, e conseqüentemente, a oportunidade de pensar na escola e sobre um projeto de sujeito desta sociedade, opondo-se à ideia da história fundamentada na concepção linear e contínua do tempo, desconstruindo a história como algo cronológico, onde os acontecimentos estariam eternamente fixados em algum lugar do passado, pois o presente, por ele mesmo, seria irrecuperável, e o tempo estaria saturado de agoras (BENJAMIN, 1994, p.229). Desta forma, a verdade seria sempre passageira, tal qual um lampejo. Ainda neste capítulo apresentamos o problema, as questões e os objetivos da pesquisa.

A pesquisa: seu contexto e referencial teórico foi o título que apresentou o terceiro capítulo. Através deste recorte teórico, foi possível articular, discursivamente, as vozes desses professores alfabetizadores que se orquestram no chão da escola, deslocando a palavra encarnada, que não está solta e nem acabada, para a rede social da linguagem e possibilitando

emergir a tensão entre o discurso do sujeito a ser analisado e o discurso do pesquisador. Ao relacionar os conceitos de interação, identidade docente, sujeitos do discurso, polifonia e exotopia, a partir da abordagem bakhtiniana de linguagem, foi composta a tessitura desta pesquisa. Desse modo, o desafio se coloca na discussão sobre e com o discurso docente do sujeito, observando a produção discursiva no fazer e no falar, e apoiando-se no conceito de polifonia, que amarra, tenciona e qualifica as identidades docentes destes sujeitos. Estes, historicamente constituídos como pontos de estofo, foram pensados a partir do aprofundamento do diálogo com o saber docente, que não é solitário, que precisa ser ancorado para existir, e tem um lugar na formação discursiva social, sem deixar de ser singular, para então fugir de uma postura relativista.

No quarto capítulo intitulado *O encontro com as escolas, os sujeitos e os procedimentos*, focalizamos a escola, os procedimentos e os sujeitos da pesquisa através dos perfis delineados nos dados analisados e entoados nas vozes das professoras. Este procedimento viabilizou a composição com as demais partes deste estudo, articulando diálogos, intercambiando experiências e auxiliando o pensar sobre o que está em jogo nesse percurso: o definimento da arte de narrar na formação continuada e na prática pedagógica de professores alfabetizadores.

O quinto capítulo, *O encontro (con)sentido com as vozes e silêncios das professoras*, conduziu o olhar da pesquisa na tentativa de recuperar os rastros dos formatos discursivos, presentes na formação continuada, mais propícios à reflexão e ao entendimento da prática pedagógica, e constituintes dos discursos de professores alfabetizadores na formação continuada dos Centros de Estudos da Rede Municipal de Educação, ao longo do ano de 2011. Também entrevistas semi-estruturadas, respondidas pelos professores, foram conjugados às observações e anotações realizadas durante a participação e acompanhamento do pesquisador aos encontros pedagógicos dos professores da escola.

No sexto capítulo, *Tecendo considerações (in)conclusivas*, abordamos, mais especificamente, as percepções presentes nos discursos dos professores alfabetizadores, durante a formação continuada dos Centros de Estudos da Rede Municipal de Educação, com o intuito de acrescentar ao debate reflexões relacionadas aos diálogos docentes, seus saberes, suas constituições e responsabilidades no espaço em que se inscreve a formação em serviço. Ao dar acesso e visibilidade à voz docente, os *espaços-tempos* desta formação constituem-se como acontecimentos enunciativos. Foi assim que as palavras me escreveram, repletas de sentidos e de vozes alheias, e fizeram surgir este texto, aberto a outras palavras que dele, certamente, irão surgir:

Se olho uma palavra, descubro, dentro dela, outras palavras. Assim, cada palavra contém muitas leituras e sentidos. O meu texto surge algumas vezes, a partir de uma palavra que, ao meu encantar, também me dirige. E vou descobrindo, criando relações entre as novas palavras que dela vão surgindo. Por isso digo sempre: é a palavra que me escreve (QUEIRÓS, 1995, p.3).

CAPITULO 1

1.1. A Lei de Diretrizes e Bases e a trajetória da formação de professores na SME-RJ

Na década de 1990, o cenário econômico e político do Brasil encontrava-se plenamente imerso no processo de globalização do capital, ocasionando transformações nas relações sociais e políticas com o trabalho, o conhecimento, a informação, o modo de ser e estar no mundo. A tensão entre o global e o local, o universal e o particular, a tradição e a modernidade, entre outras, constituem-se como cerne da problemática do fim do século XX e início do século XXI, segundo Delors (2001). A educação, encarada como o “tesouro a descobrir” (Idem) torna-se o investimento indispensável de todas as políticas governamentais preocupadas em construir e transformar a realidade.

Para que as mudanças requeridas pelo novo século se concretizassem, o professor passa a ser concebido como agente transformador da sociedade, aquele que seria capaz de realizar a melhoria qualitativa imposta pelos novos modelos de sociedade, de mercado econômico, das novas relações com o poder e o conhecimento.

Para melhorar a qualidade da educação é preciso, antes de mais nada, melhorar o recrutamento, a formação e o estatuto social e as condições de trabalho dos professores, pois estes só poderão responder ao que deles se espera se possuírem os conhecimentos e as competências, as qualidades pessoais, as possibilidades profissionais e a motivação requeridas (DELORS, 2001, p. 153)

Em busca de uma qualificação de professores adequada e capaz de desenvolver conhecimentos docentes indispensáveis à inclusão de sujeitos no processo disputado e produtivo da sociedade capitalista e globalizada, o Brasil adota algumas medidas para melhorar a qualidade e a motivação de seus docentes. Assim, recrutamento, formação inicial, controle, gestão, melhorias nas condições de trabalho e, o que nos interessa mais de perto, a formação continuada, passam a ocupar importante espaço na agenda governamental de nosso país.

Também exigências internacionais, representadas por instituições financeiras, interferindo no direcionamento da política educacional dos países mais pobres da América Latina, incluindo o Brasil, ao concederem empréstimos a estes, indicam um rumo diferente para o ensino: a globalização e o mercado. A consolidação deste pensamento político neoliberal influenciou a implementação e a consolidação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBN 9394/96, e muito particularmente na dimensão política de se

pensar a formação de professores que, articulada a interesses dominantes, está sob a responsabilidade dos governos federal, estadual e municipal:

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (LDBN 9394/96, Art. 62, Parágrafo 1º)

Esta suposta colaboração esbarra em múltiplos interesses políticos e econômicos que assumem o desenvolvimento tecnológico como uma saída interessante no consumo de bens e serviços do mundo informatizado e onde a formação continuada passa a ser encarada como possível alternativa de capacitar os professores para o uso de recursos tecnológicos de educação à distância.

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. (Idem, Parágrafo 2º)

O distanciamento das relações interpessoais dos professores, impostas pela capacitação docente, através da utilização de recursos e tecnologias de educação à distância, é convertido em progresso. Assim concebido, o professor reafirma a necessidade de o governo investir na formação inicial dos docentes, cuja incompetência em melhorar a qualidade da educação passa a justificar não somente baixos salários, mas também a intervenção do governo através de ações compensatórias, como a formação continuada.

Historicamente, na sociedade brasileira, o processo de formação é atravessado pela política educacional de desvalorização da docência, o que coloca o professor em um patamar de inferioridade frente a outros profissionais, especialmente se atentarmos para fatores de ordem estrutural, como salário, condições de trabalho e reconhecimento social. Embora os cursos de formação inicial insistam em certificar docentes, como se possível fosse formar a docência sem a vivência cotidiana de sala de aula, constatamos, através de diversas pesquisas e publicações em torno da limitação das políticas públicas e práticas de formação continuada como desenvolvimento profissional, na tentativa de superar a ausência de relação com a formação inicial, encarando o desafio de que a formação se estende ao longo de sua atividade docente, na perspectiva de infinitude e inacabamento.

As políticas públicas assumem, então, a formação continuada dos professores como responsabilidade governamental, amparando-a legalmente na LDBN 9394/96, artigos 61 a 67, e regulamentando sua inclusão, nos estatutos e planos de carreira do magistério público, assim como o aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive em exercício, na carga horária do professor. Estes horários, segundo prerrogativa legal, devem ser reservados para estudos,

planejamento e avaliação, com o objetivo de proporcionar uma formação fundamentada na articulação entre teorias e práticas, mediante formação em serviço.

Cabe destacar que esta mesma lei, em seu artigo 13º, determina, entre as funções dos docentes, o cumprimento do quantitativo de dias letivos e horas-aula estabelecidos, além da participação integral dos professores nos períodos reservados ao planejamento, avaliação e desenvolvimento profissional, embutidos na carga horária de trabalho. Neste sentido, restringe as funções docentes a atividades administrativas de planejar, avaliar, supervisionar, orientar e coordenar o processo educacional dentro da própria escola. Tal restrição provoca um distanciamento dos professores dos centros de ensino básico da pesquisa universitária e restringe o registro e a troca de experiências pedagógicas bem sucedidas entre eles, sem permitir ao profissional da escola a possibilidade de se debruçar sobre a sua própria prática, como pesquisa e objeto de estudo, e deixando de lado o discurso da formação concebido como lugar em que os diálogos estão sendo produzidos e hibridizados e como estes professores se constituem identitariamente nas diferentes produções discursivas (ANDRADE, 2007; TARDIF, 2010).

Acreditamos que é na escola que os professores têm a oportunidade de reconstruírem seus saberes iniciais, em confronto com suas experiências práticas, onde é possível refletir sobre seu fazer em sala de aula. Ainda que a Legislação Educacional (LDBN 9394/96, Art. 67) assegure a valorização do profissional da educação, em termos de estatuto e plano de carreira, garantindo a ele “o aperfeiçoamento continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado”; um “ piso salarial profissional”; “progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho”; e ressaltando a necessidade de se resguardar “um período reservado a estudos, planejamento e avaliação incluído na carga horária”; e “condições adequadas de trabalho” (Idem), estamos longe de formar professores autônomos e autores de sua própria história.

Uma leitura mais atenta do recorte da Lei 9394/96, acima apresentado, possibilita perceber um viés ideológico que objetiva manter interesses neoliberais, direciona as ações governamentais para a valorização de indicadores de qualidade da educação, determinada pela perspectiva mercadológica em que a competitividade se apresenta como fator responsável pela exclusão dos sujeitos. Como toda legislação é fruto de interesses, acordos e alianças, envolvidos em seu processo de elaboração, a partir do qual todo o contexto real vai sendo ordenado, inúmeras interpretações coexistem para justificar diferentes práticas de formação continuada de professores. Assim, estados e municípios têm legislado garantindo o direito dos

docentes à formação continuada, no entanto, na prática, a oferta e a qualidade desta formação não viabilizam transformações na constituição docente.

Nesse contexto, as questões relativas à atuação e à formação dos professores estão no centro de amplas discussões governamentais, especificamente no que tange à organização dos horários destinados à formação continuada de professores, os Centros de Estudos, no Município do Rio de Janeiro, de acordo com o disposto na LDBN 9394/96, em seu artigo 67, Inciso V. No cumprimento desta determinação, o sistema educacional da cidade do Rio de Janeiro assegura a seus professores um período reservado a estudos, planejamentos e avaliação, incluído na carga horária de trabalho, instituído e oportunizado aos professores, periodicamente, na escola, conforme calendário escolar¹. Estes horários são organizados quinzenalmente e/ou mensalmente, em horário parcial (2h30min), e deveriam se configurar como espaço de reuniões de equipe dos docentes com a gestão escolar, na perspectiva de garantir condições de trabalho e desenvolvimento profissional coletivo, fortalecendo o desenvolvimento profissional do indivíduo.

Todavia, a formação continuada que compõe a Rede de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro, marcada por peculiaridades e singularidades, constitui-se foco de reflexão para o discurso de formação docente, aproximando o diálogo entre Universidade e Escola Pública. Esta rede de ensino compreende, atualmente², 1.063 Escolas, 255 Creches Públicas Municipais em horário integral, 177 Creches conveniadas e 10 Espaços de Desenvolvimento Infantil, concentrando cerca de 37.391 professores e 640.210 alunos matriculados no total geral. Atende a Educação Infantil nas modalidades: Creche (33.961 alunos) e Pré-Escola (70.720 alunos); o Ensino Fundamental: 1º segmento (387.778 alunos do 1º ao 5º ano) e 2º segmento (252.422 alunos do 6º ao 9º ano); a Educação Especial (5.113 alunos); e o Programa de Educação de Jovens e Adultos/EJA (19.938 alunos). Este universo educacional, desde 1995, é organizado em 10 Coordenadorias Regionais de Educação³, distribuídas politicamente e geograficamente pelas regiões da cidade. Esta distribuição é justificada pela implantação e implementação da política educacional da Secretaria Municipal do Rio de Janeiro (SME-RJ) de forma regionalizada nas escolas sob sua jurisdição.

¹ As escolas da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro obedecem a um calendário oficial publicado em Diário Oficial, no início de cada ano letivo.

² Dados disponibilizados e atualizados em março de 2011, no site da PCRJ/SME, <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme>, em Educação em Números. Acessado em março de 2011.

³ Essa reformulação em sua divisão política educacional resultou em 10 Coordenadorias Regionais de Educação, as quais, na área de sua circunscrição, devem garantir que as unidades escolares desenvolvam suas ações em consonância com a política educacional da SME-RJ.

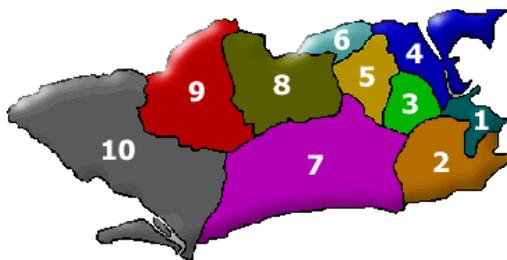


Figura 1: Mapa da cidade do Rio de Janeiro, dividido nas 10 Coordenadorias Regionais de Educação <http://www.rio.rj.gov.br/sme>. Acesso em 13/07/2011

Além dos Centros de Estudos, a SME-RJ oferece outras ações de formação continuada de professores, como participação em seminários e congressos, encontros continuados regulares e sistemáticos entre os professores, e até mesmo, a garantia do pagamento da meia-entrada em cinemas e teatros⁴, bônus mensal para aquisição de livros⁵ e também o acesso à biblioteca do Professor, dentro do Projeto “Rio – uma cidade de leitores”, política implementada a partir de 2009, cujo objetivo é *“ampliar e consolidar ações voltadas para o incentivo à leitura do texto literário e à formação de leitores, disseminando dessa forma, uma cultura leitora na escola a partir do entendimento da leitura como prática social.”* (Projeto: Rio, uma cidade de leitores/ SME- E/SUBE/CED- Gerência de Mídia). O referido programa distribui livros de literatura para todos os 35 mil professores da rede, através de votação *online*, a partir de uma lista pré-estabelecida. Há, ainda a, oferta de um *voucher* para compra de livros em livrarias, no valor de cinquenta reais, uma vez por ano. Desde o início já foram distribuídos cerca de 390.000 livros de literatura, que visam a possibilitar a leitura e a composição de um acervo individual dos professores, que por excelência se constituem mediadores de formação de novos leitores. Neste cenário de cidade e leitores, entendem-se que “todo professor é um livro e, conseqüentemente, uma promessa de leitura para seus alunos.” (Ezequiel Teodoro – MULTIEDUCAÇÃO: Temas em debate, s.d, p. 5). Desta forma, a ação “Biblioteca do professor” se apresenta como mais uma política, a de acesso à leitura destinada aos professores da rede pública municipal de ensino que objetiva enfrentar o baixo desempenho, incentivar e fortalecer o hábito da leitura nos professores, além de contribuir para alcançar as metas propostas no plano de gestão PCRJ/SME/2009-2012 (<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/listaconteudo>), acesso em 13/07/2011.

⁴ Lei Municipal nº 3424 de 18 de julho de 2002.

⁵ Lei Municipal nº 3438 de 27 de setembro de 2002.

Textos de documentos oficiais e propostas curriculares foram reunidos buscando desenhar as trajetórias de ações voltadas para a qualificação e formação do magistério da Rede Pública do Município do Rio de Janeiro, através do levantamento de parte da história da política pública de formação em serviço, mais especificamente os Centros de Estudos, nos últimos 20 anos.

Esta pesquisa focaliza a escola como *lócus da formação*, buscando conhecer a sua proposta pedagógica, suas concepções teóricas (da concepção da formação de professores, alfabetização e infância popular carioca), políticas e modos de implementação das ações voltadas para a questão central do estudo. Para determinar este levantamento, delimitamos o período que abrange o período de 1992 até 2012, como referência e limite. Tal recorte justifica-se, primeiramente, pela minha inserção profissional como professora alfabetizadora na Rede Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro. Além de representar a primeira experiência de organização da escola e do currículo⁶, com a Criação do *Bloco Único*⁷. Para tanto, em 1992, criam-se grupos de trabalho para a elaboração desta proposta e redimensionamento dos cinco primeiros anos de escolarização. Neste mesmo ano, a Resolução SME nº 449/92 implementa o *Bloco Único* de forma experimental, nas turmas de 1º ano do Ensino Fundamental, dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP) e em mais 15 Unidades Escolares que fizeram parte do Grupo de Acompanhamento e Pesquisa (GAP) da SME-RJ. Porém, a proposta não foi implementada no ano seguinte, pois, mais uma vez, a administração pública sofria com as intempéries eleitorais (SPALA, 2005).

A formação em serviço nos Centros de Estudos é determinada por meio de Resoluções que determinam o Calendário Escolar Anual, dispondo sobre as atividades que serão desenvolvidas ao longo do ano letivo. Destaco que focalizei as ações voltadas para os professores alfabetizadores, sendo estes meu interesse de pesquisa, contudo a Rede Municipal promoveu ações e experiências de formação, não menos importantes, voltadas para todos os segmentos da escola.

Observa-se que a formação continuada tem impulsionado diversas tentativas de investimento na Rede Municipal Carioca. Apesar disto, os resultados de desempenho dos alunos não se apresentam satisfatórios no sistema como um todo, mantendo a distância entre os efeitos da política e os níveis desejados, especialmente no que tange aos resultados

⁶ Em 1983, iniciou-se o processo de reformulação curricular com a criação de grupos de trabalho por componentes de área. Após 8 anos, em 1991, foram criados os Fundamentos para a elaboração do currículo básico das escolas públicas da Cidade do Rio de Janeiro e, em 1992, iniciou-se um projeto experimental com a Criação do Bloco Único.

⁷ 1º segmento do 1º grau, nas escolas públicas do Município do Rio de Janeiro, em 1992.

insipientes dos alunos que estão em processo de alfabetização. Por tudo que fora exposto, justifica-se minha mobilização em resgatar uma parcela da trajetória histórica da formação continuada deste segmento de professores.

Em 1992, a Resolução SME nº 437 de 8 de janeiro de 1992, em seu Artigo 1º, instituiu o Calendário indicando as datas e as atividades programadas para o ano letivo de 1992, bem como os temas a serem destacados, sem mencionar os Centros de Estudos como ação de formação continuada em serviço. A análise revela a complexidade da questão, uma vez que vivia-se um clima de reformas, gerando a possibilidade de revisar o currículo, e um trabalho exclusivo com grupos de estudos nas turmas de 1º ano dos CIEP e mais quinze escolas de horário integral, com horário garantido semanalmente para Centros de Estudos, dinamizados pelos Professores Orientadores (PO), cuja função era refletir, planejar e repassar as orientações da SME. Contudo, constatava-se, ainda, uma oferta restrita e isolada de cursos, palestras e oficinas, ações dissociadas de uma política mais ampla (SPALA, 2005).

A elaboração do Núcleo Curricular Básico – Multieducação, como política pública, torna-se um marco na história da Rede Municipal da Cidade do Rio de Janeiro, redefinindo os rumos do sistema de ensino, articulando princípios educativos e núcleos conceituais. Sua edição foi finalizada e disponibilizada para toda a rede em 1996. Por conseguinte, desafiando e assegurando a sua propagação, é criada a Empresa Municipal de Múltiplos Meios – MULTIRIO, criada pela Lei nº 2.029, de 18 de outubro de 1993, e instituída pelo Decreto 12.472 de 26 de novembro de 1993, cujo objetivo era atualizar, à distância, os profissionais envolvidos no processo educativo. (SPALA, 2005)

Em 1993, a Resolução SME 481 de 28 de janeiro de 1993, regulava o calendário escolar para o ano de 1993, e também o Plano de Trabalho Integrado da SME para o 1º semestre. Neste mesmo ano, a Resolução SME 499, de 23 de julho de 1993, dispunha sobre o Plano de Trabalho para o 2º semestre. Desta vez, estava garantido, no Calendário Escolar, cinco dias para planejamento, em fevereiro, bem como, no Plano de Trabalho, categorizada como Encontros/Reuniões, Centros de Estudos nas escolas, indicando a análise de documentos oficiais encaminhados pela SME, como objetivo e finalidade dos encontros.

Ainda em 1993, a Resolução SME 518, de 29 de dezembro de 1993, institui o Calendário Escolar e o Plano de Atividades Integradas para o ano 1994. O calendário mantinha e regulamentava cinco dias de planejamento, em fevereiro, entretanto ao Plano de atividades, cabia ações isoladas distribuídas mensalmente em formas de cursos, encontros e seminários. Permanecendo a ausência dos Centros de Estudos como ação política de formação continuada em serviço, e subsistindo o mesmo modelo nos anos de 1994, 1995 e 1996.

Acompanhando a política educacional encaminhada para a rede de ensino, na cidade do Rio de Janeiro, a MULTIEDUCAÇÃO, foi realizado, em 1996, o 1º Curso à Distância Multirio, utilizando a mídia como recurso, e 72 horas de duração, na tentativa de atingir 17.214 docentes, que foram remunerados, mas também submetidos a uma avaliação final, representando assim um marco nas ações de formação desta rede.

Em 1997, com a Resolução SME 634, de 10 de março de 1997, o modelo de 1993 perdura, sugerindo uma sutil modificação na nomenclatura planejamento para atualização e assegurando apenas quatro dias no início do ano letivo, diferentemente do que era oferecido até então. Já a Resolução SME de nº 635, de 10 de março de 1997, dispõe exclusivamente sobre o Plano de Trabalho, orientando práticas prescritivas e reguladoras do trabalho docente.

No ano subsequente, 1998, a Resolução SME 655, de 20 de março de 1998, institui o calendário escolar, considerando o Art. 67 da lei 9394/96, em seu inciso V, onde prevê "que os sistemas de ensino devam assegurar um período reservado a estudos, planejamento e avaliação incluído na carga horária de trabalho", e resolve, em seu artigo 2º, que

os professores regentes de turmas de educação infantil, do Ensino Fundamental da CA à 4ª série, realizarão 6 Centros de Estudos coletivos durante o ano vigente, nos meses de março, maio, junho, agosto, outubro e novembro, com a duração de 4 horas e 30 minutos cada (Resolução SME 655, 1998, Artigo 2º),

representando um marco na política de formação em serviço desta Rede de Ensino. Pela primeira vez, houve a tentativa de garantir um horário destinado à formação dos professores dentro da carga horária de trabalho, através da Portaria E/DGED/ nº 07 de 20 de março de 1998, estabelecendo as normas para a realização dos Centros de Estudos nas Unidades Escolares dessa imensa Rede. Ao determinar em seu art. 1º, & 2º, que

os Centros de Estudos serão utilizados para discussão, avaliação e (re)planejamento do Projeto Político Pedagógico da escola, sendo, portanto, um espaço de reflexão conjunta sobre o trabalho global da escola, bem como, sobre a prática pedagógica que se realiza em sala de aula,

observa-se, de um lado, a tentativa de controle do processo através de orientações diretivas visando a regular as regras de trabalho na escola, e de outro, a contribuição e a abertura para enfatizar os problemas que emergem do trabalho no contexto da escola, como condição para valorização pessoal e profissional, pois traz à tona a necessidade de ações integradas ao coletivo gerando novas alternativas, ao considerar o trabalho docente, suas experiências e práticas.

No ano de 1999, a Resolução SME 670, de 2 de fevereiro de 1999, institui o calendário escolar mantendo os dias reservados à atualização e ao planejamento, perfazendo

um total de seis dias, distribuídos nos meses de fevereiro e agosto. E resolve, em seu artigo 2º, "assegurar a todos os professores da Rede Pública Municipal de Ensino, a participação, ao longo do ano letivo, nos Centros de Estudo", paradoxalmente, determina que sejam "respeitados, obrigatoriamente, os duzentos dias letivos, os dias excedentes serão utilizados, ao longo do ano letivo e de acordo com o planejamento de cada Unidade Escolar, para a implementação dos Centros de Estudos destinados aos professores II". Trata-se, então, de uma contradição e um impasse, quando, na mesma resolução, o poder público garante o espaço para formação continuada, como obriga a Lei nº 9394/96, e ao mesmo tempo repassa a responsabilidade às novas demandas para gestores e professores, acarretando com o ônus da sua própria iniciativa. Contudo, a alternativa encontrada não conseguiu oferecer suporte as escolas e aos docentes, abandonando-os à própria sorte.

Em 2000, foi implantado o 1º Ciclo de Formação na Rede Municipal do Rio de Janeiro, agrupando as três séries iniciais (Classe de Alfabetização, 1º e 2º ano do Ensino Fundamental) reorganizando o tempo na escola. As ações de formação foram ancoradas na modalidade presencial, atendendo 4670 profissionais, sem contar com os 44 programas televisivos produzidos em parceria com a MULTIRIO, na modalidade à distância. É importante destacar, que ainda neste ano, na Resolução SME 682, de 15 de fevereiro de 2000, no Calendário Escolar, pela primeira vez, fica instituído, oficialmente, os dias destinados aos Centros de Estudos, disponibilizando onze ao longo do ano, envolvendo não somente os professores, mas também diretores, coordenadores pedagógicos e toda a equipe técnico pedagógica, na tentativa de reforçar a responsabilidade conjunta, em relação à aprendizagem dos alunos, fortalecendo as competências necessárias e agregando valor no conjunto de ações para melhoria do ensino. Cabe registrar que não é fácil equacionar a formação *in loco*, tendo em vista o quantitativo de professores e o tamanho desta Rede de Ensino. Diante deste desafio, utilizou-se como estratégia descentralizar o trabalho, recuperando o papel estratégico do Coordenador Pedagógico como agente de formação dentro das escolas, além de ações isolada, oferecendo cursos de formação a uma parcela dos docentes, acompanhando a movimentação das políticas públicas na direção de reformas curriculares ancoradas na noção de competência, e de mudanças na formação dos professores, como responsáveis pela formação de novas gerações.

A Resolução SME 688, de 4 de dezembro de 2000, que institui o calendário para o ano de 2001, mantém a estabilidade dos onze dias de Centros de Estudos. Em 2002, a Resolução SME 727, de 18 de janeiro de 2002, definiu dezoito dias reservados aos Centros de Estudos. No ano seguinte, em 2003, a Resolução SME 765, de 16 de janeiro de 2003, determina dois

dias para planejamento e mais dezenove Centros de Estudos. E, para o ano de 2004, a Resolução SME 813, de 18 de dezembro de 2003, institui dois dias de planejamento e quatorze destinados aos Centros de Estudos. Nesse cenário, cabem algumas ponderações sobre as eleições municipais que cruzam e determinam as políticas públicas. Cesar Maia, depois de assumir a pasta de 1993/1996, retorna à Prefeitura para mais um mandato, de 2001/2004, substituindo e rompendo com seu antigo aliado, o sucessor Luiz Paulo Conde (1997/2000). Assim, há que se considerar as interferências político partidárias, visto que os mandatos que mantiveram a hegemonia administrativa na Cidade do Rio de Janeiro, podem iluminar aspectos opacos entre as ações políticas de educação e os princípios e ideologias de um mesmo grupo, revelando contradições e impasses de políticas isoladas, ações pontuais, não interligadas, sem clareza de direção. Esta gestão não consegue desenvolver impactos suficientes, pois geralmente desconsideram o trabalho do professor, bem como suas experiências e práticas, balizadas por argumentos eloquentes e inconsistentes.

Em 2005, inicia a continuidade do mandato de Cesar Maia até 2008. Neste mesmo ano, a Resolução SME 851, de 26 de novembro de 2004, determina onze Centros de Estudos. Em 2006, com a Resolução SME 897 de 20 de dezembro de 2005, institui o Calendário Escolar, com o diferencial de se configurar de forma distinta por segmento. Assim, diferenciam-se calendários para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental, além de os Centros de Estudos se apresentarem em duas modalidades, sendo dois integrais e onze parciais, ou seja, os parciais representam 2 horas reservadas para estudos, planejamento e avaliação. Assegura-se, desta forma, em termos do que determina a LDB, na tentativa de equacionar o artigo 12, inciso III, a obrigatoriedade dos 200 dias letivos, e o artigo 67, a garantia da formação em serviço, propiciando ações que conciliem deveres e direitos, diminuindo a distância entre o ideal e o real.

O calendário escolar de 2007 foi determinado pela Resolução SME 934, de 14 de dezembro de 2006, instituindo 16 encontros de duas horas e 3 integrais. E, mais uma vez, a SME, na tentativa de garantir a legislação, com a Portaria E/DGED nº 32 de 19 de abril de 2007, estabelece normas para a realização do Centro de Estudos, revogando a Portaria anterior de 1998, e considerando desta vez, o Decreto nº 2488 e a Lei nº 1881 (art.10), que estabelecem e fixam o regime de trabalho do magistério, deixa claro que cabe ao "Professor II: a carga horária de 22 horas semanais e 30 minutos semanais". Desta forma, o professor II, responsável pelo processo ensino-aprendizagem dos alunos da Pré-Escola e dos cinco anos iniciais do Ensino Fundamental, torna-se a única categoria, e a maior desta rede, que não tem tempo de atividades de Centro de Estudos, no entanto, sua participação em atividades de

formação em serviço estria diretamente condicionada à organização da própria escola, como reza o artigo 3 do Decreto supracitado e que determina que a "equipe docente deverá se organizar, para garantir o Centro de Estudos Parcial do Professor II". Trata-se de desconsiderar ao professor o apoio, a orientação e a responsabilização conjunta dos demais agentes do processo educativo, seja no *lócus* da escola, ou no sistema escolar, recaindo a responsabilidade e a obrigação de realização de espaços e tempos de interlocução de saberes e formação profissional, sobre os regentes e as escolas, e eximindo a rede de ensino de atentar para as demandas docentes e oferecer infraestrutura mais adequada, num contexto de compromisso e fortalecimentos das escolas.

Cabe registrar, que ainda no ano de 2007, foi implantado nesta rede os outros Ciclos de Formação, mantendo o 1º Ciclo e ampliando os 2º e 3º Ciclos, reunindo respectivamente os 4º, 5º e 6º anos e, os 7º, 8º e 9º anos. A proposta foi recebida de forma adversa, gerando um sentimento de insatisfação crescente entres os professores. No ano seguinte, o novo modelo curricular foi apresentado e distribuído amplamente para toda a rede de ensino, em formas de Fascículos de Atualização da Proposta Curricular Multieducação⁸. Nas escolas, a lógica seriada se manteve, sem nenhuma preocupação em discutir a ação pedagógica no contexto da mudança imposta na (re)organização escolar, exceto pelo fato da polêmica gerada pelo entendimento conceitual de *aprovação automática*, e deflagrando um forte movimento de contestação envolvendo a maioria dos professores da rede, Sindicato de Professores da Educação (SEPE), a sociedade civil, a mídia, a Câmara dos Vereadores e o Sistema Jurídico Municipal. Assim, a mobilização tornou-se promessa de campanha de todos os candidatos à prefeitura, alimentando nos docentes sentimento de repulsa, indignação e insatisfação pela imposição de uma política. Nesse contexto de tantos conflitos, no último ano de mandato Cesar Maia, em 2008, mais uma Resolução SME 967, de 6 de dezembro de 2007, estabelece doze Centros de Estudos parciais e quatro integrais, no Calendário Escolar, mas este fato passa despercebido pela maioria dos professores.

Em 2009, o novo prefeito Eduardo Paes, cumpre a promessa de campanha e suspende o 2º e o 3º Ciclos de Formação, abolindo a *aprovação automática*. Inicia-se mais uma reforma curricular, seguindo as tendências dos anos 90, estabelecendo e disponibilizando, para toda a

8- Nesses fascículos foram indicados os conceitos básicos e as reflexões sobre o ensino das diferentes disciplinas inseridas na Proposta Curricular dos Ciclos de Formação. Apresentam também os objetivos para cada ano de cada ciclo.

rede, as Orientações Curriculares⁹, balizadas pela noção de competência e pela avaliação de sistemas¹⁰. Ademais, republica o Calendário Escolar de 2009, destituindo o deixado pela gestão anterior, no Diário Oficial de 30 de dezembro de 2008, através da Resolução SME 1007 de 18 de janeiro de 2009, no qual se estabelece onze Centros de Estudos parciais e dois integrais.

No ano seguinte, em 2010, o MEC promove a assinatura do Termo ao Plano de Metas do PDE e posterior elaboração do Plano de Ação Articulada, por todos os 26 estados, Distrito Federal os 5565 municípios, marcando o controle da política federal (UNESCO, 2011). Subjacente à mesma lógica, a Resolução SME 1050 de 11 de dezembro de 2009, passa a estabelecer, no Calendário Escolar de 2010, uma Semana de Capacitação em fevereiro, dois dias de planejamento, dez Centros de Estudos parciais e dois integrais, perdurando a tendência prescritiva e normativa da formação continuada dos docentes. Tal e qual, a Resolução SME 1118 de 7 de dezembro de 2010, que instituiu o calendário de 2011, mantêm a Semana de Capacitação, três dias para planejamento, dois Centros de Estudos integrais e reduz para seis os Centros de Estudos parciais.

O ano de 2012 se inicia com a Resolução SME 1171, de 2 de dezembro de 2011, determinando o Calendário Escolar, mantendo dois dias de planejamento, a Semana de Capacitação e quatro Centros de Estudos Gerais, nos meses de abril, junho, setembro e outubro, e com uma promessa não normatizada de Centros de Estudos Semanais de duas horas e trinta minutos para todos os regentes.

Ao recuperar todas as ações e medidas adotadas, a intenção foi reacender, na memória profissional do professor, agora também pesquisador, os percursos e percalços de políticas governamentais, no esforço de alfabetizar uma nação e de levar a cabo uma determinação de formação em serviço dos professores. Tal fato leva-nos a investir ainda mais na importância da pesquisa como forma de compreensão da realidade, de sua transformação e mudança, procurando reconstruir a história da constituição docente do alfabetizador a partir do lugar sócio-histórico no qual o pesquisador se situa. Acreditamos que sua compreensão se constroi nas relações intersubjetivas, cabendo a ele ocupar o espaço de um sujeito que participa e que configura um conhecimento dialógico e alteritário, ou seja, um conhecimento permanentemente (com)partilhado.

⁹ Em 2009, p assaram a direcionar o trabalho em sala de aula, se constituindo como ferramenta para desenvolver os conteúdos, objetivos e habilidades a serem trabalhadas em cada ano do Ensino Fundamental, nas diferentes áreas do conhecimento.

¹⁰ O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), criado em 2009 pelo MEC, para avaliar os alunos, por meio de uma matriz de referência curricular, permite uma outra lógica para manobrar o sistema público. Além do SAEB, é instituído a Prova Brasil(2007) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB – 2007).

Contudo, ao considerar o percurso da formação em serviço do professor e os resultados obtidos pelos alunos, principalmente os que estão em processo de alfabetização, continua a impressionar o baixo desempenho discente, principalmente no que tange à aquisição da leitura e escrita nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Por conseguinte, dados de desempenho revelam o aumento do número de alunos e professores marcados pela frustração e pelo fracasso.

À crise, são atribuídos fatores diversos, dentre eles, o destaque na produção acadêmica a partir de modelos de formação cada vez mais distantes da realidade do professor, concentrando-se em conceitos como avaliação, técnicas, métodos, processo ensino-aprendizagem, pouco centrados na figura do professor como sujeito de linguagem, autor de sua docência, com suas singularidades e que se constitui identitariamente a partir de diferentes produções discursivas (ANDRADE, 2007; TARDIF, 2010) em suas ações de produzir linguagem (escrita e interações orais). Paralelo a este fato, um crescente processo de desqualificação profissional dos professores, a desvalorização de seus saberes e a descontinuidade e a maneira como as políticas públicas são implementadas, contribuem para a instalação de sentimentos de insegurança, desestímulo e desprestígio, levando-os ao abandono ou à mesmice na execução da atividade educacional.

CAPÍTULO 2

2.1. O encontro com a pesquisa... Percursos do sujeito pesquisador

Esta dissertação de mestrado caminha ao encontro do que vem sendo tratado no campo da pesquisa e das políticas públicas, porém se configura como relativamente inexplorado: a formação continuada dos professores. Balizada em André, que realizou o mapeamento de teses e dissertações, nos programas de pós-graduação, observamos que, na década de 90, o quantitativo de pesquisas que versava sobre a temática formação de professores era de 6%, crescendo a partir de 2000 e chegando ao percentual de 22% em 2007. O foco dos estudos, em relação aos subtemas, também sofreu transformações, uma vez que, em 1990, 75% da produção científica convergia para os cursos de formação inicial, já em 2000, 53% dos estudos era centrado nos professores, seus saberes, práticas, opiniões e representações. Em relação às pesquisas voltadas para as implicações entre a formação de professores e as políticas públicas docentes, de 1999 a 2003, somente 4% (ANDRÉ, 2004) encontravam-se voltadas para este foco. No entanto, não se pretende subsidiar respostas completas e definitivas a cada uma das questões levantadas nesta pesquisa, mas no mínimo oferecer elementos para reflexões e possibilidades de perspectivas de pesquisa para futuras experiências, nas quais os atores da escola sejam estimulados, na formação continuada dos Centros de Estudos, a produzirem discursos sobre a sua prática, de modo que passem a ter escuta e se envolvam responsabilmente e responsivamente com o firme propósito de construir a sua autoria profissional. Daí a importância da pesquisa, na produção discursiva, assumindo o caráter político de transformação do estado das coisas, na perspectiva da polifonia a ser realizada na formação continuada, no sentido de fortalecer os atores envolvidos nos processos (ANDRADE, 2010), dando densidade às experiências escolares das práticas alfabetizadoras que auxiliem na superação do fracasso escolar.

A minha inserção neste quadro de preocupações decorre de minha experiência profissional, atuando na 8ª Coordenadoria Regional de Educação e, posteriormente, na Coordenadoria de Educação da SME-RJ, depois de ter percorrido onze anos como professora regente dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em especial em classes de alfabetização. Influenciada pelo meu percurso de vida, proveniente de classe popular, com baixo capital econômico e cultural, exercitei a construção de uma identidade profissional, na luta cotidiana, marcando assim uma diferença no meu modo ser professora, reaprendendo saberes e

(re)construindo sentimentos, redes sociais e imagens da minha história, como trajetória vivida e convvida com todos os regentes nesta imensa rede de ensino.

Em constante diálogo com professores, coordenadores pedagógicos e gestores, ao acompanhar e orientar práticas docentes por meio de propostas de formação continuada, nas quais o objetivo era propiciar a reflexão sobre o desenvolvimento do fazer docente, busco, incessantemente, aproximar teoria e prática. Questiono o que representam as propostas de formação continuada para os professores e se estas realmente levam os docentes a repensarem suas práticas e se atendem às expectativas dos professores alfabetizadores nas séries iniciais do Ensino Fundamental do Município do Rio de Janeiro. O resultado desse interesse decorreu do entrecruzamento da experiência como formadora e o contínuo diálogo com a produção acadêmica. Muitas tensões resultaram deste diálogo e detonaram questões fundamentais para a continuidade do exercício de minha função de formadora aprendiz. Estariam os saberes específicos da docência sustentando o trabalho dos professores? Como se estabelece a articulação entre formação, profissão e condições em que estas se realizam? É possível que a formação continuada em serviço, como a que acontece na própria escola, nos Centros de Estudos, estabeleça-se como mediadora dos ideais presentes no projeto pedagógico da escola e os interesses governamentais das políticas públicas? De que forma os Centros de Estudos possibilitam a (re)configuração do trabalho educativo, o possível e o socialmente desejável, reconhecendo os saberes que são produzidos no exercício da profissão docente e suas possíveis contribuições para o desenvolvimento institucional?

Aliada à experiência profissional, minha formação inicial, como aluna do Curso de formação de professores no Instituto de Educação Sarah Kubitschek, na Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro, foi determinante para compreender a realidade por meio de leituras que realizava com o grupo de professores das escolas em que trabalhei como professora regente na SME-RJ. Emergia, assim, o desejo de entender se as relações de ensino-aprendizagem poderiam ser diferentes. Envolvida, e cada vez mais sedenta por respostas, realizei um Curso de Extensão em Alfabetização na Universidade Federal do Rio de Janeiro, em parceria com a Prefeitura do Rio de Janeiro, em 1997. E, na busca pelo novo, apropriei-me de práticas mais coerentes e menos distantes da realidade dos alunos. Outro marco significativo foi a minha inserção na Equipe da Divisão de Educação da 8ª Coordenadoria Regional de Educação, em 2003. Este espaço viabilizou a discussão, dentro das escolas e creches, da proposta curricular Multieducação¹¹, da implementação dos Ciclos de Formação e da elaboração Projetos

¹¹ Publicada em 1996, este documento sintetizava a proposta curricular básica da rede pública municipal do Rio de Janeiro.

Políticos Pedagógicos nas escolas. Analisávamos tendências, levantávamos propostas, estava de novo frente às mudanças no campo educacional. Nascia um novo ciclo, trazendo como consequência a necessidade de mudança de paradigmas educacionais. Estudos de Vigotsky (1998a, 1998b, 1983), sua abordagem sobre o homem, o desenvolvimento/aprendizagem e linguagem ressignificaram minhas concepções sobre educação. Nesta época, tenho a oportunidade de participar de um Curso de Extensão em Desenvolvimento Humano e Práticas Sociais: Linguagem e Aprendizagem, pela Universidade Estadual de Campinas, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro.

Com a reestruturação do Sistema Público Municipal e as mudanças nas Políticas Públicas de Educação de nosso município, em 2009, recebo novo convite para integrar a equipe da Coordenadoria de Educação, na Gerência de Ensino Fundamental, da Secretaria Municipal de Educação. São muitos os desafios, novas concepções e práticas que vêm sendo implementadas, mas o desejo de não me distanciar do chão da escola, levou-me a iniciar o trabalho com o Projeto Fórmula da Vitória¹², para alunos do sexto ano do Ensino Fundamental analfabetos, da 6ª Coordenadoria Regional de Educação, na Escola Municipal Mendes Viana, em Irajá.

Influenciada pelas mudanças, em 2010, inscrevo-me no Mestrado em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, pensando sobre a constituição da identidade profissional dos professores que desenvolvem o trabalho de alfabetizar e letrar alunos das escolas municipais cariocas. Esta reflexão, resultado de interações e experiências, configura-se como um espaço de dúvidas, conflitos e lutas, um local de construção do ser e estar na profissão, na busca de novos horizontes e constituição de novos ciclos. Tenho a clareza da necessidade de estar aprimorando meus conhecimentos através da investigação das práticas educativas e da formação de professores alfabetizadores.

Continuando no processo de descobertas, um marco foram as discussões do Grupo de Pesquisa do Laboratório de Estudos de Linguagem, Leitura, Escrita e Educação do Programa de pós Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio de Janeiro(LEDUC/PPGE/FE/UFRJ), sob a orientação da Prof^a Dr^a Ludmila Thomé de Andrade, onde nasce o Projeto de nº 57, intitulado “As (im)possíveis alfabetizações de alunos de classes populares pela visão de docentes na escola pública”, aprovado pelo Programa Observatório da Educação, CAPES/INEP Edital nº 38/2010. Neste mesmo fluxo,

¹² Projeto da Fundação Ayrton Senna, oferecido no contra turno, duas vezes por semana, carga horária de 4 horas.

Trabalho iniciado em setembro, voltado para o trabalho com textos, focado, inicialmente, no gênero poesia.

compreendemos que era a oportunidade de nos debruçar sobre a realidade da escola, levantando as suas possibilidades discursivas e procurando alterar sua inércia, no sentido de contribuir para a transformação política e social, a favor da afirmação da pesquisa e da pós-graduação em nosso país.

A minha experiência profissional, como professora da rede municipal de ensino carioca, há vinte anos, e há oito exercendo a função de formadora de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, na Coordenadoria de Educação da SME-RJ, foi determinante no meu percurso acadêmico possibilitando tematizar, neste trabalho de pesquisa, os saberes da formação continuada de professores alfabetizadores nos Centros de Estudos da Rede Municipal do Rio de Janeiro. Meu objetivo é refletir sobre como a formação continuada, através dos Centros de Estudos, está sendo entendida pelo professor, sem que se reduzam as enunciações docentes a uma simples transcrição de saberes produzidos neste espaço de formação. Intentamos conhecer as possibilidades de os Centros de Estudos se configurarem como lugar de produção e de circulação de conhecimentos, a partir das categorias bakhtinianas do dialogismo, da responsividade, da alteridade e da polifonia (BAKHTIN, 2010).

A teoria bakhtiniana introduz argumentos em favor da alteridade, afastando a pesquisa do caráter prescritivo e instrumental e permitindo que se instaure um novo diálogo entre os saberes científicos e teóricos que são didatizados no espaço escolar para melhor entender a prática docente. Deste ponto de vista,

[...] as pesquisas educacionais não são feitas para dizer à escola e aos professores o que fazer e como fazer [...]. É possível acreditar que um entendimento mais profundo da educação permite circular discursos e estabelecer diálogos, em múltiplas direções, com currículo, mas destituído da pretensão de construir um lugar privilegiado do saber sobre a prática”. (LOPES, 2007, p.20 *apud* AMORIM, 2002, p. 21)

Situar meus estudos neste terreno instável consiste em problematizar a contribuição da abordagem da alteridade e da polifonia bakhtinianas, cuidando da ilusão da transparência, pois realidade e aparência não apresentam um limite visível, havendo sempre uma espessura e uma instabilidade. São ainda reflexões marcadas pela preocupação ética e estética, configurando-se como encontros entre sujeitos professores e pesquisadores, na tentativa de propiciar a discussão sobre o desenvolvimento de suas práticas e expectativas, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, aproximando teoria e prática, saber e fazer, ideal e real.

Penso também ser indispensável a ampliação dos espaços e tempos de encontros docentes na escola, para pensar em ações transformadoras de fazeres e saberes dos

professores, para a promoção de (des)encontros que desafiam, revigoram compreensões, teorizam, analisam e aproveitam tudo o que constrange ou potencializa novos fazeres em sala de aula.

Na medida em que fica evidenciada a importância dos saberes docentes, produzidos nas práticas de sala de aula e, ainda, o papel que o próprio sujeito tem na formação da sua identidade profissional, instiga-me a pesquisa científica acerca da constituição deste profissional nos seguintes aspectos: o subjetivo e o de formação. Não há de se perder de vista, que subjacentes a estes, encontram-se: o aspecto político; a necessidade de organizações de ações que levem a transformações e mudanças do sistema educativo; a organização do trabalho escolar; e as melhores condições de trabalho. Neste caminho de incompletude, vislumbra-se a perspectiva da pesquisa que me impulsiona a uma nova trajetória, um novo ciclo sobre a educação como espaço de democratização de saberes para todos os alunos e seus diferentes professores-sujeitos da história escolar.

2.2. Encontros e percursos bakhtinianos de construção ética e estética

A participação nas discussões do Grupo de Pesquisa do LEDUC/PPGE/FE/UFRJ¹³, sob a orientação da Prof^a Dr^a Ludmila Thomé de Andrade, foi determinante para a elaboração e construção desse trabalho. Também a partir da base teórica de Mikhail Bakhtin, descobrir sentidos para a problemática da alteridade, no acontecimento discursivo, onde se confrontam múltiplos discursos. Ao renunciar à ilusão de transparência da pesquisa e sem nos eximir do trabalho de análise do estudo científico, ansiamos por uma análise dos discursos docentes durante a realização dos Centros de Estudos, nas escolas, recorrendo ao conceito de exotopia, na tensão entre o *eu* e o *outro*, no desdobramento dos olhares a partir do lugar exterior da pesquisa e que permite ao pesquisador compreender modos de ser e estar professor. Credores da alteridade como possibilidade de compreender a incompletude do sujeito, desejamos contribuir na construção de novos sentidos para a formação continuada, numa busca incessante por valores éticos e estéticos para a pesquisa responsiva e compreensiva da constituição dos saberes docentes na formação.

Nesta perspectiva de análise, trabalharemos com os conceitos de exotopia, polifonia e dialogismo de Bakhtin (2010), na tentativa de compreender que a visão do pesquisador precisa do outro para se completar, assim como as palavras precisam do outro para significar,

¹³ A pesquisa está inserida no Laboratório de Estudos de Linguagem, Leitura, Escrita e Educação, do Programa de pós Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da UFRJ.

pois o território interno de cada um, a nossa individualidade, não é soberana, como diria Mikhail Bakhtin (Idem), pois ser significa ser para o outro, por meio do outro, já que somente o outro pode nos completar. Paralelamente, foi se desenhando e demarcando uma nova interferência da pesquisa em educação, na realidade escolar, através do projeto de pesquisa intitulado “As (im)possíveis alfabetizações de alunos de classes populares pela visão de docentes na escola pública”¹⁴, coordenado pela Professora Doutora Ludmila Thomé de Andrade. Este projeto propõe, a partir de uma perspectiva compreensiva, a constituição de um olhar reflexivo dos sujeitos, pesquisador e professor, sobre a realidade da escola visando à transformação do fazer docente. Por sua vez, professores e alunos, atores da escola, em processo de constante dialogia, também poderiam se inscrever como sujeitos que buscam atos responsivos e de não-álibi de estar no mundo, sujeitos inacabados e em constante constituição.

Esta posição teórico-metodológica norteou as reflexões que se materializaram nas palavras desta dissertação, cujo objeto de estudo se configura no discurso dos professores alfabetizadores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública municipal do Rio de Janeiro nos Centros de Estudos.

A partir dos múltiplos sentidos da linguagem, leitura e escrita, e propondo um diálogo com os resultados do desempenho dos alunos, matriculados em turmas de alfabetização, da escola imersa no projeto de pesquisa. “As (im)possíveis alfabetizações de alunos de classes populares pela visão de docentes na escola pública”, busquei dialogar com os discursos produzidos no espaço formativo (Centros de Estudos para as professoras alfabetizadoras) da SME-RJ de uma escola que atende as séries iniciais do Ensino Fundamental da 2ª Coordenadoria Regional de Educação. Desta forma, apostamos na disposição para escutar o professor, em fazê-lo formular em palavras seus gestos pedagógicos cotidianos (ANDRADE, 2010), permitindo estabelecer uma “topologia de formação” (ANDRADE, 2007, p.51) e trazendo as interlocuções de como esses discursos estão sendo tratados pelo professor. Outras questões, como a forma pela qual os docentes estão se apropriando das articulações entre formação e trabalho pedagógico, como processo de constituição de subjetividade e, dentro da escola, o resgate de um discurso docente que fortaleça e constitua esta identidade profissional (ANDRADE, 2007; TARDIF, 2010; PERRENOUD, 1993) também se configuram como estudos a serem desenvolvidos durante a pesquisa. Assim, as questões postas são: Que formatos discursivos, presentes na formação continuada de professores nos Centros de Estudos, são mais propícios à reflexão e ao

¹⁴ Projeto selecionado pela CAPES – Programa Observatório, Edital 38/2010.

entendimento de sua prática pedagógica? Que concepções estes professores têm sobre a sua formação e as relações que se estabelecem entre esta e a sua prática?

Tenho, portanto, como objetivos dessa pesquisa: identificar e dialogar com os saberes da formação continuada; estudar o espaço de formação, o Centro de Estudos, como constituinte da interdiscursividade entre formação docente e prática pedagógica; entender como os docentes se constituem e se expressam, em um contexto específico, na tensão de seus discursos enunciados e conhecimentos produzidos; refletir sobre o cenário em que se inscreve a formação em serviço, ao dar acesso e visibilidade à voz docente, constituindo-se em um acontecimento enunciativo; delimitar as posições discursivas na formação de professores, na sua própria identidade, suas experiências de vida, história profissional e relações com os alunos e demais atores da escola.

A pesquisa em questão se justifica pelo fato de haver ainda um número reduzido de estudos que tenham os professores alfabetizadores como sujeitos, especialmente no que tange à sua relação com saberes e à constituição identitária profissional. Compreendemos que, ao buscar ouvir a voz do professor como outra voz, diferente da voz do pesquisador, podemos melhor entender as relações de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. Em seu cotidiano, esse sujeito se encontra sob uma chuva de produção científica, entretanto ele permanece “impermeável” (ANDRADE, 2010). Embora o impacto desse cardápio de formação sobre os docentes continua na opacidade para os pesquisadores e/ou formadores, podendo chegar a aprender a dizer o que fazem, mas não fazem o que sabem, seu fazer continua inalterado. Contudo, esta pesquisa tratou de analisar a interferência da formação na ação, não somente como escuta, mas como resposta, investindo no processo de aprender a dizer o que se faz na e pela escola. As perguntas, cujas respostas são refutáveis, apontam para a existência de uma relação problemática entre os professores e as influências da formação continuada sobre a sua prática enquanto professores alfabetizadores.

Decidimos conduzir o olhar através dos modos de dizer, presentes no discurso dos professores alfabetizadores, que assumem a posição de enunciadores de discurso e não de repetidores da pesquisa acadêmica neste espaço específico de formação continuada. Afinal, minha motivação é procurar, na voz do professor alfabetizador, a sua própria voz, a voz que não é dita, a voz deturpada e tantas outras vozes hibridizadas, que se constituem de um amálgama de discursos que inclui saberes e fazeres heterogêneos. A análise das interações discursivas possibilitará a compreensão dos aspectos da construção dos saberes docentes nesse espaço de estudo, reflexão e formação continuada.

Nesta perspectiva de análise, concebemos que o discurso polifônico dos sujeitos ensinantes torna-se lugar de conflito e tensão. E, partindo do princípio da noção de polifonia, enquanto formadora da linguagem e da consciência dos sujeitos, é possível destacar aspectos da reflexão sobre a relação estabelecida entre conjuntos de saberes importantes para o professor alfabetizador e sua prática pedagógica no âmbito da escola.

Também, na formação continuada dos docentes, entrelaça-se a ideia de que, em seu discurso, o professor nunca achará a palavra despovoada das vozes dos “outros”, pois é no movimento de interação social que os sujeitos se constituem e, a seus discursos. Discursos providos de palavras alheias de outros sujeitos, que se configuram no discurso interior e produzem um emaranhado discursivo que se forma no discurso social e individual.

A compreensão do conceito de dialogia, como princípio constitutivo da linguagem e como construção de sentido de todo e qualquer discurso, e também, da noção de polifonia, como um efeito de sentido decorrente da multiplicidade de vozes encontradas no universo social da escola, propicia a análise e a discussão da percepção da imagem do professor alfabetizador como sujeito da própria consciência.

Para melhor elucidar, abre-se o debate para a instauração do efeito de sentido que revela a este sujeito a posição de um dizer povoado da “voz do outro”, sendo esse outro, povoado por outros, que estão em permanente evolução, inconclusivos e inacabados, em um mundo pluralista de vozes equipolentes e de consciências independentes, onde nenhuma voz social se impõe como a última e definitiva palavra, mas permitindo que se manifestem suas individualidades, tornando-se sujeito da própria consciência, como autor e regente do grande coral de vozes que participam do processo dialético, e marcando a possibilidade de assumir o seu papel ativo em seu caráter dialógico ligado à consciência ativa e isônoma do outro.

Desse modo, o desafio se coloca na discussão sobre e com o discurso docente do sujeito, observando a produção discursiva no fazer e no falar, e apoiando-se no conceito de polifonia, que amarra, tenciona e qualifica as identidades docentes destes sujeitos. Estes, são historicamente constituídos como pontos de estofa, ou seja, pretende-se aprofundar o diálogo com o saber docente que não é solitário, que precisa ser ancorado para existir, e tem um lugar na formação discursiva social, sem deixar de ser singular, para então fugir de uma postura relativista.

Sem dúvida, no movimento de entrelaçamento de discursos, que estão povoados por outros discursos que se contradizem, refutam-se e, nos conflitos dos dizeres, constituem-se de outros dizeres, a polifonia se define como uma multiplicidade de vozes e consciências independentes, abertas à interação, sem perder a singularidade, de vozes plenivalentes e

consciências equipolentes, não somente como objeto do discurso, mas como sujeitos de seus próprios discursos.

A compreensão de que o sujeito tem de si, constitui-se através do olhar e da palavra do outro. Assim, a percepção de cada um ocupa um espaço determinado e deste espaço revelamos nosso modo de ver o outro e o mundo. Nesta perspectiva, vale ressaltar o lugar ocupado pelo olhar e pela palavra na constituição de sentido que conferimos à nossa experiência de estar no mundo. Por isso, para Bakhtin (2010), ser significa ser para o outro e, por meio do outro, para si próprio, e ao mesmo tempo, a minha visão precisa do outro para eu me ver e me completar, e minha palavra precisa do outro para significar.

Refletir sobre as questões suscitadas na constituição progressiva e processual é dialogar com a realidade, acolhendo o desafio de compreender os limites da formação do professor alfabetizador, a fim de abraçar os anseios e perscrutar novos rumos para que se possam produzir mudanças qualitativas e transformadoras na vida e na profissão docente e, inclusive, fazer com que assumam a responsabilidade da sua própria formação. Nesse sentido, necessário se faz edificar, coletivamente, pontes e atalhos para que os professores assumam-se “como produtores da sua profissão” (Nóvoa, 1992, p.28).

Como construir pontes e atalhos? Que materiais, sujeitos e caminhos contribuem para a constituição de professores autores e sujeitos do seu fazer? Diante dessas indagações, espera-se que os espaços de atuação desses profissionais sejam ressignificados. Talvez a resposta esteja na necessidade de o professor ter clareza dos princípios que orientam sua prática, de pensar na possibilidade de uma educação transformadora, feita de escolhas e incertezas diante dos dilemas e desafios, longe do senso comum e da perspectiva limitada do “eu” individual. Trata-se, sem dúvida, de um desafio, no percurso enquanto pesquisadora e professora, ao enfatizar o compromisso político e ao assumir que as reflexões são marcadas pela preocupação ética e estética de que a pesquisa deve se configurar como encontro entre sujeitos.

CAPÍTULO 3

3.1. A pesquisa: seu contexto e referencial teórico.

Ao estabelecer uma forma de fazer pesquisa em educação que evoca a responsabilidade, numa atitude responsiva de formas e construções discursivas, que incide sobre as identidades docentes, assumindo um caráter político de transform(ação), no sentido de empoderar os atores envolvidos no processo educacional, distanciamo-nos, neste estudo, da tendência hegemônica de um olhar sobre a escola. Ao contrário, buscamos um olhar que parta do encontro com a realidade escolar, na escola. Também nos distanciamos da pesquisa transcritiva e de análise das interações. Desta forma, a observação não pode estar atrelada a somente descrever os eventos, mas procurar as suas possíveis relações, numa efetiva compreensão dos aspectos escolares, integrando o individual com o social, pois a realidade não pode ser fatiada e isolada e os lugares, sociais onde o discurso e sentidos são produzidos, não são necessariamente simétricos.

O desafio que se coloca, ao assumir o caráter plural e conflitual da pesquisa, em Ciências Humanas, leva à renúncia da ilusão de transparência dos discursos, pois a linguagem é constituída socialmente e não individualmente. Trata-se, de considerar a linguagem em sua dimensão discursiva, elegendo “o contexto das interações verbais onde o trabalho constitutivo se dá” (GERALDI, 1997, p.58), como espaço de construção de sujeitos e da própria linguagem, enquanto atividade constitutiva, coletiva, histórica e social. Reiteramos o que disse, a esse respeito, Bakhtin (2010), ao se aproximar da experiência espacial do olhar com a experiência vivida na linguagem, afirmando que, do mesmo modo que a minha visão necessita do outro para eu me ver e me completar, minha palavra precisa do outro para significar. Mais do que participante, cada posição ocupada pelos sujeitos é caracterizada pela dimensão alteritária, assumindo o caráter da pesquisa-ação. Não há possibilidade de o pesquisador participar do evento como observador e se constituir fora dele, mas simultaneamente manter o movimento exotópico que possibilita o encontro com o outro.

Deriva, desse princípio, o comprometimento desta pesquisa, na tentativa de compreender como se constituem os saberes da formação continuada, ao acompanhar os espaços-tempos de reflexão, os Centros de Estudos, para além de um objeto que fala, mas também como um falante e expressivo. Significa, para Bakhtin, perceber que esse objeto é um “ser que nunca coincide consigo mesmo e por isso é inesgotável em seu sentido e significado” (BAKHTIN, 2010, p.395). O objeto é um sujeito que produz discurso sobre discursos, cuja

compreensão supõe, não apenas o reconhecimento dos significados e sentidos, mas uma direção e conseqüentemente uma posição responsiva assumida frente a eles. Por outro lado, ao assumir o meu trabalho nesta pesquisa, precisei renunciar a ilusão de transparência do texto, levando em conta a espessura e a instabilidade em sua tessitura, buscando relações, integrando o individual e o social, num jogo dialógico de (re)construções.

Neste contexto, há uma preocupação latente em se realizar pesquisas que busquem compreender o exercício da docência e dos processos de construção de identidade, profissionalidade e profissionalização do professor (CONTRERAS, 2002). Assim concebido, discutir os pressupostos da formação do professor é assegurar o debate sobre a competência profissional, aprendendo a elaborar seus conceitos de valor sobre o que se deve ou não fazer.

No contexto da sociedade neoliberal, as propostas do governo brasileiro, voltadas para a formação de professores, é permeada por discursos que se esvaziam mais facilmente, como os conceitos: professor reflexivo, autonomia de professores e profissionalismo. Nas políticas, os professores estão no centro, desencadeando a substituição dos saberes, conhecimentos e qualificação, pelos de competência, na lógica dos processos de racionalização, eximindo o sujeito do seu conhecimento, tornando-o um mero executor, ao fazer com que ele se submeta ao controle da gestão administrativa e científica. No caso do ensino, a neutralidade tecnológica estipula e determina tudo o que o professor deve fazer, reduzindo sua função ao cumprimento de tarefas e pacotes.

A progressiva racionalização do ensino tem como foco aumentar a burocracia, através do controle sobre o professor e suas tarefas, acarretando na rotinização do trabalho, pois inviabiliza o exercício reflexivo, aumentando a passividade e o isolamento, favorecendo o individualismo pela falta de tempo para encontros de discussão e trocas. Diante deste quadro, emergem formas de resistência, como mais um modelo de controle, a estratégia do profissionalismo, colocando os professores na defensiva diante de um trabalho cada vez mais alienado. Esta relação permite que o docente assuma papéis contraditórios, ora exercendo movimentos de oposição em torno de reivindicações e lutas, ora se comprometendo com as políticas educativas, explorando a si mesmo, cujo efeito é fazer o professor assumir o papel de vítima (CONTRERAS, 2002).

Dentre as questões que orientam esta investigação, coloca-se o fato de que, ao garantir os espaços de encontros e reflexões entre os docentes, não se assegura a (re)significação de práticas. É necessário ir além disso, com propostas desafiadoras, atitudes formadoras e conscientes em sua intervenção, para, assim, o docente agir na heterogeneidade

da sala de aula, fazendo com que os alunos sejam capazes de avançar, respeitando as singularidades de cada um.

Tendo em vista a centralidade no sujeito e a Formação Continuada de Professores, nas últimas décadas, assumiu-se o propósito de atualizar e aprimorar técnicas e determinar, legalmente, espaços e tempos para este tipo de formação. Desta forma, além de não se enfrentar os frequentes problemas de uma formação inicial precária, também adota-se a ideia de formação continuada como refinamento profissional, ao admitir a concepção de formação compensatória, destinada a preencher lacunas da formação inicial. Encarar a formação básica como princípio para um longo processo de trabalho docente e ressignificar o conceito de desenvolvimento profissional docente, ancorado em uma proposta de *continuum* de formação, é um fato hodierno.

Em geral, o modelo de formação continuada tem sido questionado pelo fato de ser concebido na perspectiva linear, no qual o professor é um simples espectador e receptor de um cardápio de procedimentos e técnicas sobre as quais são convidados a se inserirem, sem sequer participar de sua formulação, tornando-se ações construídas e forjadas longe de seu interesse e necessidade. Para Imbernóm (2009, p. 49), a formação continuada precisa “fomentar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional do professorado, potencializando um trabalho colaborativo para mudar a prática”. O autor evidencia que os processos de formação continuada funcionam como suporte e desenvolvimento do trabalho docente. Ainda assim, é necessário ponderar os aspectos relacionados às subjetividades dos docentes, a importância dos conhecimentos profissionais e o papel da dimensão institucional nas mudanças nos contextos de trabalho, para assim contribuir para o desenvolvimento profissional.

Esta discussão, que engloba uma série de questões, ganhou destaque nas pesquisas sobre formação de professores, na literatura educacional brasileira, na década de 90, constituindo uma categoria denominada “saber docente”, disseminado por Tardif, Lessard e Lahaye (1991), Perrenoud (1993), Schön (1995) e Nóvoa (1995). Estes estudos sobre “saber docente”, imersos na crítica à racionalidade técnica, ao rejeitar a relação linear entre o conhecimento-científico e a atividade docente, coloca o professor no centro das discussões, ao articular o profissional e o pessoal, para dar conta de toda complexidade e especificidade desse saber, que vai além da sua formação acadêmica, mas também reconhecendo os conhecimentos mobilizados pelo professor durante a ação pedagógica, na socialização com seus pares e enfrentando as circunstâncias impostas pela profissão (MONTEIRO, 2001).

A partir de então, várias pesquisas têm se voltado para a fundamentação teórica de que esses saberes são mobilizados em suas práticas pedagógicas. Nesta direção, destaco as contribuições de Tardif, Lessard e Lahaye (1991), ao focalizarem o fato de que o “saber docente é plural, estratégico, heterogêneo e desvalorizado”, compondo-se em um “amalgama, de saberes oriundos da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência” (MONTEIRO, 2001, p.130). Ademais, para compreender a prática docente, não bastaria identificar e classificar tais saberes, mas perceber como eles se articulam, em um sentido amplo, agregando conhecimentos, habilidades e atitudes, que resultam em um saber, saber-fazer e saber-ser, deslocando o professor da posição passiva de transmissão e possibilitando a construção de saberes próprios na prática e no vivido. Tardif (2000) aprofunda a análise apresentando uma proposta de estudo dos saberes utilizados nos espaços de atividade docente.

A finalidade de uma epistemologia da prática profissional é revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. Ela também visa a compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores. (TARDIF, 2000, p.11)

Em relação à construção dos saberes profissionais, o professor determina a sua identidade profissional, utilizando referenciais que julga válidos, para assim constituir e legitimar a base de sua ação pedagógica. Sendo assim, nesta perspectiva, o tempo é essencial e determinante na construção dos saberes que irão alicerçar o trabalho docente, pois são adquiridos através do tempo. O primeiro sentido diz respeito aos saberes adquiridos durante a sua trajetória pré-profissional, provém de suas experiências familiares e histórias de vida e, sobretudo, das aprendizagens herdadas da história escolar. A trajetória profissional diz respeito ao outro sentido, pois os saberes se desenvolvem no âmbito de sua carreira, como um processo de socialização, no qual os docentes demarcam e congregam rotinas, valores e regras de trabalho institucionalizadas, revelando a importância de aprender a como viver e conviver numa escola (TARDIF, 2010).

Ao abordar a formação de professor e seu desenvolvimento profissional, é necessário levantar um breve estudo sobre os precedentes que nortearam o tema no contexto brasileiro, disseminando possibilidades de visões, concepções, caminhos e propostas para possíveis transformações. Para tanto, recorreremos à década de 60, imersa no desenvolvimento do capitalismo urbano. Neste contexto, a formação era direcionada para o conhecimento

disciplinar, obrigando os professores a assumirem o papel de quase consciências inexistentes e, por conseguinte colocando, em segundo plano, seu saber pedagógico. Nos anos 70, no auge do tecnicismo e da disseminação dos chamados especialistas pedagógicos em nosso país, a autoridade do conteúdo de ensino perde espaço para as questões de ordem pedagógica, colocando sobre os ombros do professor o peso da acusação de reproduzir desigualdades, soterrando sua autonomia profissional, e tornando-o incapaz de pensar sua teoria e prática.

Neste cenário, no final de 1970, iniciou-se um movimento de oposição à visão tecnicista, com os educadores progressistas e a abertura democrática, que passa a reconhecer o papel ativo dos professores e produzindo substanciais inovações nos modos de compreender os docentes, seu papel e sua função. Este novo paradigma torna-se fundamental para uma formação mais crítica e participativa dos professores.

Na década de 80, ocorreu uma expansão nas instâncias de controle e, simultaneamente, nas práticas institucionais de avaliação, subjacentes às dimensões sociopolíticas e ideológicas da prática pedagógica, no âmbito do capitalismo. E, desse modo, assistimos ao aumento de programas de formação continuada, inseridos em uma lógica compensatória, fossem para atualizar, complementar ou para implementar uma reforma educacional, pois se apresentavam ancorados em conhecimentos técnicos que equipariam e modificariam a dinâmica das práticas dos professores e reduzindo a docência à técnicas e procedimentos, sem se chegar a produzir os efeitos esperados.

No Brasil, sob o efeito da literatura internacional, no início dos anos 90, novos paradigmas para compreender a prática e os saberes dos professores começam a ser desenhados, em destaque os estudos de Nóvoa (1991,1995), que “recoloca o professor no centro dos debates educativos” (1995, p.15), enfatizando a dimensão pessoal, profissional e organizacional da profissão docente. Estes pressupostos derivam-se dos trabalhos sobre a história de vida, carreira, percursos profissionais, em busca de resgatar o papel do professor. Emerge também a discussão introduzida por Tardif, Lessard e Lahaye (1991), contribuindo com novas perspectivas à formação de professores, dentre elas, a ideia de que o saber da experiência, ou seja, um saber docente, que é proveniente de várias fontes, e de que a prática cotidiana valorizam o lugar da prática individual e coletiva como lugar de “conhecimento e de saber-fazer específicos ao ofício do professor” (TARDIF, 2010, p.234). Já, na segunda metade desta década, ainda nos anos 90, insere-se, nesse contexto, uma perspectiva mais ampla, numa linha crítica, apontando para um “professor reflexivo” (SCHÖN, 1995; ALARCÃO, 1996; ZEICHNER, 1993), pesquisador da própria prática, e valorizando “a experiência e a reflexão

na experiência”, propõe-se uma formação profissional baseada numa “epistemologia da prática” (PIMENTA, 2010, p.19).

Segundo Pimenta (2010), a apropriação histórica, aligeirada e generalizada da perspectiva da reflexão nas políticas educacionais, transformam o conceito de professor reflexivo em um mero termo, destacando a fertilidade do diálogo, embora aponte para a necessidade de transformação do conceito.

Ao olhar para a trajetória de diferentes concepções da formação nos últimos anos, podemos perceber a estreita articulação que vai da racionalidade técnica à crítica, entre as políticas públicas e as ações políticas, criando impasses e dilemas. Esta discussão ocupou destaque na publicação de artigos científicos e na elaboração de vários documentos internacionais, como os do Banco Mundial (1995, 1999, 2002): o Programa das Reformas Educativas na América Latina (PREAL, 2004), *Declaração mundial sobre educação superior no século XXI: visão e ação* e o texto *Marco referencial de ação prioritária para a mudança do ensino superior* (UNESCO, 1998), a *Declaração de princípios da Cúpula das Américas* (2001) e os documentos do *Fórum Mundial de Educação* (Dacar, 2000). Em todos, destaca-se o propósito de preparação de professores para formar as novas gerações para a economia mundial (GATTI, 2008). E para dar continuidade, na mesma direção, trazemos o Relatório da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE¹⁵, 2006), que desde os anos 80, visava a atender as tentativas de aumentar a qualidade do ensino nos países europeus e valorizar as necessidades do mercado de trabalho e a democracia. Atualmente, tem, como um dos seus objetivos, cooperar com a política educacional, discutindo e indicando algumas prioridades de desenvolvimento de ações públicas, para que se possa atrair e desenvolver profissionais eficazes e competentes, oferecendo suporte e garantindo que os docentes trabalhem em um ambiente que facilite seu sucesso, e, conseqüentemente, permaneçam na profissão, diminuindo a taxa de evasão no magistério.

No Brasil, em 2009, assistimos a mais uma iniciativa, fruto de negociações, como o Decreto nº 6755 (BRASIL, 2009), que estabelece uma política nacional para a formação de profissionais do magistério da Educação Básica, fomentada pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) através de programas de formação inicial e continuada em regime de colaboração entre as esferas governamentais, como consta em seu Art.1º. Esse decreto presencial dispõe que as ações formativas deverão presumir a articulação

¹⁵ OECD é uma organização internacional e intergovernamental, tem sua sede em Paris, foi fundada, na França, em 1961, composta pelos 30 países mais ricos do mundo, cujo objetivo é subsidiar aos governos uma plataforma de discussão a fim de potencializar o desenvolvimento econômico.

entre as instituições de ensino superior e as redes de ensino, mediante pesquisas que impactem a formação dos docentes, como rezam seus Artigos 10º e 11º. O documento revela consensos de dissensos. De um lado, a tentativa de romper com estruturas tradicionais de formação, deslocando os indivíduos nos processos que permaneciam até então inertes. E, de outro, a tensão desencadeada pelas representações que ditam as concepções constituídas historicamente nas instituições, aumentando a distância entre as intencionalidades e as finalidades. Sem contar com os aspectos burocráticos e financeiros que possam interferir em sua implementação, diminuindo a aderência às políticas.

Na mesma direção, encontra-se a redação atual do PNE 2011-2020 (Plano Nacional de Educação), tramitando no Congresso e resultante de um amplo debate, em que participaram diversas entidades, na Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010), com o propósito de subsidiar o PNE. Fica evidente a postura, assumida pelo MEC, de responsabilização do poder público pela valorização de propostas de formação de professores. Esta pode ser considerada, ainda, como avanço, embora não possa ser dissociada das condições de trabalho que permeiam a carreira docente. Contudo, ressaltamos que faz parte do programa Educação para Todos, um programa estratégico do PDE, que visa a alcançar os índices de desempenho de países desenvolvidos, referenciando-se no PISA (Programa internacional de Avaliação de Estudantes, desenvolvido pela OCDE), cujo objetivo é atender as demandas do IDEB, através de programas mais específicos como PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação) – Escola e o PAR (Plano de Ações Articuladas), acentuando-se as preocupações com a eficácia e eficiência da escola. Tal concepção repercute no currículo, na formação docente e, conseqüentemente, na avaliação dos professores, em função do desempenho de seus alunos. Com isso, os governos são obrigados a apresentar resultados, baseados em indicadores padronizados de rendimento, na perspectiva de equacionar metas quantitativas, a fim de alcançar um padrão pré determinado, sem se preocupar com o processo.

Uma tônica predominante é de que as ações desenvolvidas fomentaram a reconceitualização da formação continuada em decorrência dos aspectos relativos à identidade profissional do professor, ancoradas no potencial de autocrescimento, enquanto categoria docente e concebendo o seu fazer pedagógico como centro, na tentativa de superar a lógica dos processos formativos, que ignoram a trajetória percorrida pelo docente em seu exercício profissional, e, paralelamente, superar o desafio de fortalecimento institucional da escola e a prática reflexiva crítica.

No contexto do presente estudo, busco encontrar e compreender, nos *espaços-tempos*, intitulados Centros de Estudos, a relação do saber docente nas ações de formação. Assim, inserir o tema do saber docente ajuda a compor o arcabouço profissional do professor. Esses saberes não nascem do nada, mas sim de um processo em que o fazer docente vai se constituindo em trocas dialógicas e nos encontros de enunciados sobre a prática, confrontando teorias e práticas. Tardif (2010) explicita que esses saberes são construídos na prática das experiências a partir das necessidades impostas, assim “o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer” (TARDIF, 2010, p.11). Entretanto, a relação entre os professores e seus saberes não se limita a repassar os conhecimentos. Na prática, os docentes mobilizam uma pluralidade de saberes, oriundos tanto da experiência pessoal quanto da profissional, para produzir um conhecimento prático e compreender o seu trabalho.

Para Sacristán (2010) a formação de educadores tem se constituído em uma investigação superficial e descontextualizada, já que não entramos, de fato, na essência dos problemas. Fazemos discursos sobre os professores, falamos sobre a prática dos outros e facilmente podemos consultar repertórios bibliográficos da produção científica sobre o tema. Logo, para entender esta temática, segundo este autor, é condição prioritária elaborar um discurso mais coerente, sugerindo uma investigação sobre a formação de professores ancorada em um racionalismo moderado, na vontade como sentimento essencial para educar e no “habitus”¹⁶, como forma de estabelecer relações na cultura da escola e do magistério, funcionando como esquemas geradores da prática docente.

Para tanto, há de se compreender a formação a partir da confluência entre a pessoa do professor, seus saberes e seu trabalho. O exercício da docência não pode se resumir à aplicação de modelos pré-definidos, ele deve dar conta da complexidade que se manifesta no contexto concreto da prática.

Tardif (2010) define o saber docente como um saber plural, comparando-o a um “amalgama”, composto de vários saberes, oriundos de várias fontes. São eles os saberes disciplinares, curriculares, da formação profissional e experiencial, sendo os da experiência, na concepção dos docentes, fundamentais para a prática e competência. Assim, compreender a prática docente, como pressuposto do processo de formação, e que se desenvolve ao longo da experiência dos professores, requer mobilização de saberes teóricos e práticos capazes de

¹⁶ O conceito de “habitus” é definido, por Pierre Bourdieu (1983, p. 94), como um “sistema de disposições adquiridas pela aprendizagem implícita ou explícita que funciona como um sistema de esquemas geradores” (de práticas). As relações que os indivíduos estabelecem com o meio social são permeadas pelo “habitus” aprendidos em seus grupos.

propiciar o desenvolvimento de questionamentos sobre o fazer docente. É preciso que os professores sejam capazes de investigar sua própria prática e, assim, constituírem seus saberes, em um processo contínuo de (re)elaboração deste seu fazer. Desejamos, então, definir a formação continuada como conjunto de atividades desenvolvidas pelos professores, em exercício, com objetivo formativo, realizadas em grupo ou individualmente, visando ao desenvolvimento pessoal e profissional do modo de ser professor.

Os saberes específicos da docência, que sustentam o trabalho dos professores, são resultantes da articulação entre formação, profissão e condições em que estas se realizam. Por isso, é imperioso repensar a formação continuada do professor, tomando como ponto de partida a prática docente, no bojo do contexto escolar. Sendo assim, a formação continuada assume o papel de preencher lacunas da formação inicial, além de aprofundar os conhecimentos teóricos e práticos que se constituem ao longo do percurso profissional.

A formação de professores, na tendência reflexiva, configura-se como política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores. É, também, a possibilidade para que o professor se torne sujeito que busca soluções para os problemas cotidianos, em processo permanente de construção de conhecimentos, constituindo-se sujeito das transformações.

O compromisso desta pesquisa é encontrar o que se perde quando o sujeito-professor é tratado como objeto e suas histórias de vida são esquecidas. Apostamos que esses docentes podem se (re)constituírem como sujeitos, com memória coletiva do passado, reaprendendo a falar com, buscando ser autor de um discurso, a ser comunicado aos seus pares. O discurso sobre a prática docente não é um mero saber, é um saber indissociável do agir e sentir.

Acreditamos que o saber científico precisa interagir com as concepções construídas no cotidiano das relações sociais, possibilitando um processo de constituição da subjetividade interna, a partir de dispositivos exteriores. Desta forma, nesse processo de socialização do sujeito professor, a sua identidade profissional docente vai se constituindo, em diferentes processos de apropriação.

Contudo, trata-se de uma pesquisa qualitativa, ancorada na perspectiva sócio-histórica, em particular a teoria de Mikhail Bakhtin (2010) e Lev Vygotsky (1989), em busca de desestabilizar o caminho de polarização do objeto e do próprio conhecimento, transformando-os em construção que se realiza entre sujeitos, numa perspectiva dialógica, salientando o valor da consciência nessa relação.

Assumo que, na perspectiva Histórico-Cultural, os espaços de formação necessitam se transformar em espaços de estudo e reflexão, sem deixar de se desconsiderar o

conhecimento constituído ou simplesmente substituí-los. O respeito às singularidades e especificidades dos processos de aprendizagens e às possibilidades de investimento na autonomia profissional, caminham em direção para modificar a posição docente de meros executores, para autores de seu processo de formação, em especial nos eventos que acontecem na escola, nos Centros de Estudos. Para tanto, entender como se articulam os saberes da formação continuada, nestes espaços, e à luz desta perspectiva, faz-se necessário compreender como o professor constrói esses esquemas de ação que, mesmo que sejam implícitos, são constituídos em um contexto de ensino, no qual se estabelecem redes coletivas, numa dinâmica inicial e continuada que não se esgota, constituindo-se, por direito, em um espaço de interação entre os sujeitos na construção de sua identidade profissional.

Outra importante referência pode ser encontrada na teoria crítica da cultura, em especial Walter Benjamin (1994), no conceito de experiência, onde o autor aborda a arte de narrar no mundo moderno:

O narrador é um que sabe dar conselhos. Mas, se dar ‘dar conselhos’ parece algo de antiquado, é porque as experiências estão deixando de ser comunicáveis. Em consequência, não podemos dar conselhos nem a nós mesmos nem aos outros. Aconselhar é menos responder a uma pergunta que fazer uma sugestão sobre a continuação de uma história que está sendo narrada. Para obter essa sugestão, é necessário primeiro saber narrar a história (sem contar que um homem só é receptivo a um conselho na medida em que verbaliza a sua situação). O conselho tecido na substância viva da existência tem um nome: sabedoria. A arte de narrar está definhando porque a sabedoria – ‘o lado épico da verdade’ – está em extinção. (BENJAMIN, 1994, p.200).

Benjamin (Idem) se contrapõe às concepções de tempo, propõe um tempo vivo que não é linear, redimensionando a história como uma transmissão que entrecruza passado, presente e futuro, conferindo a ela nova significação, como algo que pode ser contado, baseado na descontinuidade. A teoria crítica ajuda a ver a cultura de maneira diversa – a contrapelo, como diz – capaz de romper silêncios, formas de pensar mecânicas, lineares e homogêneas, valorizando as diferenças, escutando e recriando a polifonia como oportunidade de estabelecer outras relações com a vida e a história.

Para tecer tramas inconclusivas, em síntese, destaco considerações inacabadas e inconclusas, ainda que se apresentem como reflexões balbuciantes, ainda iniciais, ancoradas a partir dos conceitos benjaminianos. Pensamos que o que está em jogo, nesse percurso, é o definhamento da arte de narrar na formação continuada e a prática pedagógica de professores alfabetizadores. Momentos de formatação e modelagem de uma proposta de formação continuada governamental, como o CE, na rede de escolas e creches da SME-RJ, permitiria

romper com esta condição? Desafiemo-nos a pensar por outras vias e acreditar que, ao rememorar o passado, na escuta das vozes que foram silenciadas, para (re)significar as histórias da formação continuada e, ao mesmo tempo projetar possibilidades de futuro, deixaremos rastros que apontam caminhos para que os docentes se constituam num dizer que instaura sujeitos de linguagem e de histórias, em uma esfera de representação, e que recupera a intensidade da voz que quer ser social e política. Ao pensar no objeto deste estudo, e marcada pela preocupação ética e estética de que a pesquisa deve se configurar como encontro entre sujeitos, é que delineio a postura responsiva de os professores pensarem em romper com formas, tempos e espaços formatados e se constituam como sujeitos, autores e narradores, de suas práticas no cotidiano da escola.

CAPÍTULO 4

4.1. O encontro com as escolas, os sujeitos e os procedimentos

Na perspectiva de uma abordagem teórico metodológica sócio-histórica da pesquisa, que se realizou em uma escola pública da Rede Municipal da Cidade do Rio de Janeiro, propusemos atuar com professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em seu cotidiano, procurando compreender os sujeitos, suas relações na e pela linguagem, e o contexto no qual os acontecimentos escolares se realizam. O espaço dos Centros de Estudos, onde se concretiza a formação continuada de forma discursiva, lugar de expressão, carregado de palavras alheias, configurar-se-á como o lugar da pesquisa, tomando por caminho de estudo as interdiscursividades que vêm à tona nestes contextos de formação continuada de uma escola que apresentava resultados escolares de alfabetização completamente desastrosos. Utilizamos, como procedimento de pesquisa, a revisão bibliográfica dos autores que compõem o referencial teórico deste estudo, estabelecendo um diálogo ininterrupto entre teoria e prática.

Cumpramos destacar que o município do Rio de Janeiro, onde a pesquisa foi realizada, enfrenta desafios impostos pela história de desigualdade estrutural, pobreza e exploração, assumindo enormes proporções, sendo esta rede municipal de ensino a maior da América Latina.

Como estratégia metodológica, trabalharemos com a observação interpretativista (FREITAS, 2007, p.31) da formação continuada nos Centros de Estudos, sob a perspectiva dos discursos produzidos durante o diálogo entre os sujeitos professores, mas também com o pesquisador, sujeitos de linguagem e de enunciações responsivas. Esta observação não objetiva realizar uma análise, mas uma compreensão marcada pela perspectiva de totalidade, gerada no encontro dos diferentes enunciados produzidos pelo pesquisador e os sujeitos dos discursos pesquisados.

Uma escola municipal circunscrita na área da 2ª Coordenadoria Regional de Educação, na Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro, fundada no ano de 1965, em regime de comodato¹⁷

¹⁷ Comodato é o empréstimo gratuito de um bem para uso durante certo prazo e posterior devolução, após o período do empréstimo. A gratuidade do empréstimo é indispensável, pois se houver ônus ou pagamento não será comodato, e sim um contrato de locação do bem.

até a presente data, compôs o espaço desta pesquisa durante o ano de 2011. Localizada no Bairro do Cosme Velho, que apesar de ser de classe média e média alta da Zona Sul desta cidade, contrasta com as comunidades (Cerro Corá, Guararapes, Imaculada Conceição e Vila Cândido) de baixa renda da região. Quanto à estrutura física, o prédio construído em um terreno íngreme, uma encosta, circundada pelas residências aglomeradas da comunidade, possui dois pavimentos de alvenaria, estilo “caixote”, adaptado pra ser uma escola, com banheiros somente no segundo andar, salas pequenas com pouca ventilação, telhados em amianto, refeitório em prédio anexo, sem conexão com o prédio principal. Também a área externa livre não é plana e praticamente inexistente, impossibilitando uma melhor circulação dos alunos, sem contar com a ausência de quadra esportiva. Atende aos alunos de 4 até 8/9 anos, com cinco turmas, em 2011, o ano em que foi realizada a pesquisa. A escola constituía-se de duas turmas de educação infantil, uma do 1º ano, uma do 2º ano e uma do 3º ano do Ensino Fundamental, funcionando em horário integral. Compunham a equipe técnico-pedagógica uma diretora, uma diretora adjunta, uma professora de sala de leitura¹⁸ e seis professores com matrícula, sendo que duas faziam dupla regência, mais a professora de sala de leitura, para, assim, atender as cinco turmas em horário integral. De acordo com o quadro abaixo, é possível identificar a área de abrangência do *lôcus* da pesquisa.

Coordenadoria Regional de Educação e os Bairros de Abrangência		
SIGLA	Nº DE ESCOLAS	ABRANGÊNCIA
E/SUBE/2ª CRE	143	Andaraí, Praia Vermelha. Tijuca - Comunidade Chacrinha. Andaraí – Jamelão. Copacabana – Morro dos Cabritos. Rocinha. Glória. Grajaú. Alto da Boa Vista. Lagoa. Andaraí – Morro do Andaraí. Maracanã. Vila Isabel. Tijuca. Usina. Rio Comprido. Grajaú – Morro Dona Divinéia. Tijuca – Andaraí. Vidigal. Gávea. Copacabana. Leblon. São Conrado. Jardim Botânico. Leme. Praça da Bandeira. Laranjeiras. Urca. Flamengo. Botafogo. Ipanema. Cosme Velho. Catete.

Fonte: <http://www.rio.rj.gov.br/sme/> Acesso em 20/01/2012.

¹⁸ Diretora Adjunta e Professora de sala de leitura, ambas acumulavam a função de regente, para sanar a falta de professor.

A escola da pesquisa encontra-se localizada em uma das comunidades do bairro Cosme Velho, aos pés do Corcovado, e inserida em uma área de predomínio da Mata Atlântica, cujo cenário contrasta com a pobreza e diversos problemas sociais. Sua escolha justifica-se pelo fato de ser o *lócus* do Projeto de nº 57, intitulado “As (im)possíveis alfabetizações de alunos de classes populares pela visão de docentes na escola pública”, aprovado pelo Programa Observatório da Educação, Edital nº 38/2010/CAPES/INEP, e coordenado pela Prof^a Dr^a Ludmila Thomé de Andrade. Outro critério foi de ser uma, entre poucas escolas que atendem da Educação Infantil ao 3º ano do Ensino Fundamental, já que através da escolarização oferecida é possível refletir sobre algumas questões que circunscrevem a alfabetização desses alunos. E, por fim, pelo Índice de Desenvolvimento da Educação do Rio de Janeiro (IDE-Rio)¹⁹, observado em 2009, que foi 2,74, revelando um indicador preocupante comparado à média das escolas da rede: 4,5. Esclarecemos que, em 2010, a escola superou as expectativas nestes indicadores e atingiu 4,8.

Vale ressaltar que a política governamental vigente, ao assumir o discurso de dar um salto na qualidade da educação no município do Rio de Janeiro, expande a oferta de projetos e ações que emergem no cenário escolar. Destacamos que escola da pesquisa faz parte de uma, dentre as 151, inseridas no Programa Escolas do Amanhã, criado em 2009, com o objetivo de reduzir a evasão escolar e melhorar o desempenho de alunos que moram em áreas conflagradas da cidade. Ao oferecer educação em tempo integral, no contra-turno das aulas, os alunos têm a oportunidade de participar de oficinas de arte, teatro, dança, leituras esportivas. Cada escola escolhe as oficinas que oferece aos alunos, sendo esta escolha baseada no perfil discente da comunidade do entorno. No entanto, elucidamos que as oficinas desenvolvidas versavam sobre capoeira, reforço escolar, horta, cine clube e *fan fopi* (teatro e dança). Como parte Programa Escolas do Amanhã, o Projeto Bairro Educador²⁰, fruto da parceria entre o Centro Integrado de Estudos e Programas de Desenvolvimento Sustentável (CIEDS), a Prefeitura do Rio de Janeiro/Secretaria Municipal de Educação e a Cidade Escola Aprendiz (São Paulo), visa a transformar a comunidade em uma extensão do espaço escolar. Para isso, investe no fortalecimento da comunidade escolar por meio de alianças e articulações com os atores locais, utilizando como ponte um educador comunitário, que

¹⁹ O IDE-Rio é baseado no Índice de Desenvolvimento da educação Básica (IDEB), que é medido em todos os municípios brasileiros através da Prova Brasil, aplicada pelo Ministério da Educação (MEC). Serve como base para a premiação anual dos professores e funcionários das escolas, dentro do Termo de Compromisso de Desempenho Educacional, assumido pela rede para melhorar o ensino. Ao todo, 129.338 alunos do 3º e 7º anos, de 971 escolas realizaram a Prova Rio, que é uma avaliação externa de língua portuguesa e matemática, aplicada ao 3º e 7º anos, cujos resultados variam numa escala de 0 a 500.

²⁰ Atualmente, são 49 Bairros Educadores.

desenvolve ações de integração entre os interesses da escola e do bairro, firmando convênios e parcerias com a sociedade civil.

As escolas do Amanhã assinam um Termo de Compromisso de Desempenho Escolar, cujo objetivo é estabelecer metas de aprendizagem e de gestão, visando à melhoria da qualidade do ensino. Assim, professores e servidores das escolas, que conseguirem atingir as metas estabelecidas, recebem o Prêmio Anual de Desempenho, sendo o valor de um salário e meio, somente para as Escolas do Amanhã. O programa também visa a equipar as escolas com um laboratório de informática com Internet em banda larga. Cabe ressaltar que as 151 escolas têm uma Sala de Saúde equipada para primeiros atendimentos, com o Programa Saúde nas Escolas, iniciado em 2011, em parceria com a Secretaria de Saúde e Defesa Civil, com objetivo de contribuir para formação integral, por meio de ações de promoção, prevenção e atenção à saúde. A equipe de técnicos conta com 160 profissionais, entre médicos, enfermeiros, dentistas, psicólogos e agentes de saúde bucal, e nove unidades móveis, atuando na orientação de alunos e responsáveis sobre noções básicas de higiene, além de encaminhar para a rede pública os casos emergenciais e que necessitam de um atendimento mais especializado.

O contexto apresentado recebe apoio do Núcleo Interdisciplinar de Apoio às Unidades Escolares Municipais (NIAP), contribuindo com a articulação da rede para a superação das dificuldades que atravessam o cotidiano escolar. É composto de psicólogos, assistentes sociais e um professor da rede, que visitam as escolas atendendo as necessidades que emergem.

Diante do exposto, cabe perguntar, iluminada pelas ações político-governamentais acionadas, a real possibilidade de estas ações revelarem uma posição governamental que pretende incitar processos e dinâmicas pedagógicas, com a clareza de saber onde se pretende chegar.

Faz-se necessário debruçarmo-nos sobre os diferentes índices de avaliação externa e interna (a avaliação da própria escola e da Rede Municipal de Ensino) e sobre as diferentes práticas pedagógicas dos professores, no que diz respeito aos processos de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, a fim de acompanhar e verificar semelhanças e diferenças no cotidiano docente. Para tanto, utilizaremos um roteiro, previamente elaborado, buscando focalizar, nos discursos produzidos pelos professores, nos Centros de Estudos, vozes e silêncios que possam contribuir para a questão central desta pesquisa.

Concomitantemente, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com o objetivo de conhecer a história de vida e de formação destes professores, através de seus discursos, identificando as marcas identitárias comuns e específicas ao grupo da escola. Nesta

perspectiva, a entrevista se constitui como uma possibilidade de relação dialógica de sujeitos (pesquisador e pesquisados) para que se produzam sentidos outros, não oportunizados na interlocução que se concretiza nos Centros de Estudos.

Outrossim, olhar para os caminhos percorridos pelas ações e políticas de formação em serviço, através de documentos oficiais e de momentos vividos de formatação e modelagem de uma proposta governamental, como o CE, nas escolas da SME-RJ, permitiria justificar os resultados que hoje se apresentam e, conseqüentemente, romper com esta condição? Desafiemo-nos a pensar por outras vias e acreditar que, ao rememorar o passado, na escuta das vozes que foram silenciadas, para (re)significar as histórias da formação continuada, e ao mesmo tempo projetar possibilidades de futuro, deixaremos rastros que apontam caminhos para que os docentes se constituam em um dizer que instaura sujeitos de linguagem e histórias.

A minha entrada na escola foi um dos desafios vividos no percurso da pesquisa, pois ao adentrar no campo das narrativas das professoras, dos seus saberes docentes, buscando os significados expressos no objeto de estudo, ou seja, nas experiências dos Centros de Estudos, transitei em uma arena onde se confrontam múltiplos discursos, do meu, no lugar da pesquisadora, professora e formadora das políticas públicas desta rede, e o lugar das professoras regentes, com diferentes perfis e experiências.

Trata-se de saber que o espaço e posição que eu ocupo também é lugar da minha assinatura, me tornando responsável, sem alibi, sem desculpa, originada do sentimento de pertencimento ao todo, e consciente das minhas limitações. Desse modo, perceber o meu dever político em relação ao meu objeto supõe me mostrar e aventurar, na singularidade do existir como evento. Para Bakhtin, o conhecimento se vincula ao ato ou agir ético, exigindo uma postura para quem pensa um pensamento. Esta é sua assinatura, que o constitui como ato responsável em face dos outros, conferindo-lhe legitimidade, imprimindo a sua marca, sua singularidade (BAKHTIN, 2010).

Nesse sentido, mais do que um participante na busca pelo seu objeto de pesquisa, configuro-me como um constituinte, assumindo uma posição exotópica, na tentativa de orquestrar as vozes e os sentidos das interlocuções, do eu com o Outro.

Como pesquisadora do campo das ciências humanas, a educação, o objeto é um “ser expressivo e falante, que nunca coincide consigo mesmo e por isso é inesgotável em seu sentido e significado” (BAKHTIN, 2010, p.395). Por isso, procurei compreender os sujeitos envolvidos para, através deles, entender o contexto da pesquisa.

O grupo era heterogêneo, algumas docentes tinham experiências com crianças em creches, outras trabalharam em escola de Ensino Fundamental da rede privada. Suas realidades sociais e econômicas também eram diversas. As professoras promoveram a abertura necessária para assumir o meu papel de sujeito pesquisador, apesar da sensação, perfeitamente natural, de um primeiro estranhamento.

Um obstáculo logo surgiu, uma vez que, ao longo de 2011, o Calendário Escolar previa dois centros de estudos integrais e seis parciais. Sendo assim, para antecipar possíveis impasses, optamos em acompanhar, também momentos de Conselhos de Classe.

Para tanto, durante a realização da pesquisa, participei dos encontros pedagógicos: Centros de Estudos e Conselhos de Classes no cotidiano escolar, e com isso acabei me aproximando do grupo de professores, propiciando negociação permanente de produção de linguagem entre o grupo e o pesquisador, derivando, desse encontro, espaços de interlocução, vozes e silêncios.

O grupo era formado por sete sujeitos professores, cujo perfil, apresentado a seguir, possibilitou a aproximação das identidades docentes.

Gisele²¹, com trinta anos de idade, dez como professora desta rede e quatro anos na escola, tinha suas lembranças discentes ainda vivas em sua memória, pois ali havia iniciado sua vida estudantil e, agora, docente desta mesma escola, justificou sua lotação pelo fato de ser esta muito próxima de sua residência, deixando marcas indeléveis no seu sujeito aprendiz e ensinante.

Minha primeira escola foi a Guararapes Candido, por ser a mais próxima de minha casa, onde leciono atualmente. Lembro-me como se fosse hoje, minha mãe subia comigo a ladeira num clima bastante tenso, seria a primeira vez que nos separaríamos por algumas horas [...]. Confesso que foi um dia muito difícil: um local novo, pessoas diferentes, ritmo diferente. A hora não passava, tive a sensação de abandono [...] da Tia E, infelizmente não tenho boas lembranças desta professora. Era áspera, exigente demais para mim. Num determinado dia ela arrancou várias folhas do meu caderno porque eu não sabia distinguir as matérias (...) fui obrigada a dançar numa festa junina (...) naquele ano o que trouxe como consequência minha reprovação na segunda série. (Memorial como escrita inicial do EPELLE, da professora Gisele)

Após muitos anos de dificuldade, Gisele fez o curso normal, em uma escola pública, e deixa marcado que *“foram bons os anos de normalista. Como sempre gostei de brincar de professora, me vi no ambiente certo”*. O tempo passou, muitos encontros e desencontros. Depois de funcionária pública, fez o normal superior e mais tarde retornou ao início de tudo.

²¹ Todos os nomes são fictícios a fim de preservar a identidade das professoras. Cabe ressaltar, no entanto, que elas mesmas escolheram seus codinomes na pesquisa.

Agora, a Escola recebia uma nova Gisele, aquela aluninha tímida voltava como professora (ainda um pouco tímida), amadurecida, cheia de experiências boas e outras também não tão boas. O importante é que eu estava feliz. E, para completar minha felicidade, quem eu encontro ainda dando aula? Minha professora que me alfabetizou. (Memorial como escrita inicial do EPELLE, 2011.1, da professora Gisele)

Valéria, trinta anos de idade, solteira, três anos como regente da escola e nove na rede havia feito normal, graduação em uma universidade privada e ainda cursa uma outra graduação em biologia. Ela relata a angústia inicial da profissão.

Minha história como professora na rede começou no ano de 2003, inexperiente recém formada em Pedagogia com os grandes teóricos fervilhando em minha cabeça. O impacto foi intenso, noites em claro pensando como poderia ajudar 90 crianças, a maioria desassistida e sem esperança. (Memorial como escrita inicial do EPELLE, 2011.1, da professora Valéria)

Muitas mudanças e, mesmo assim, persistia um mal estar e, ao final, ainda esperanças.

[...] mudar para o bairro da Tijuca, não me deu escolha e lá estava eu na Rocinha. Aquilo sim era diversidade, crianças de todos os lugares e de diversas culturas. Foi um ano difícil, não pelos alunos, mas pela vaidade dos servidores que ali trabalhavam. Nunca tinha reparado como os funcionários se digladiam para sair de sala de aula, e viver como “mandantes”. Pessoas que querem viver mandando nos outros [...]. Não suportei ficar na escola anterior, então pedi remoção. Fui parar na escola, crianças com “extremas” dificuldades e professores com problemas de relacionamento, apesar de tudo, foi um ano bom, acabei gostando da turma 1301. No ano seguinte foi mais difícil, mudanças na Secretaria de Educação fizeram os professores perderem o rumo, as exigências, falta de autonomia e problemas interpessoais fizeram professores trabalharem desmotivados e doentes. (Memorial como escrita inicial do EPELLE, 2011.1 da professora Valéria)

Janete, trinta anos, nove na rede e quatro anos na escola, fez normal porque “*desde pequena sempre tive o desejo de ser professora, talvez influenciada por minhas tias*” e graduação na rede privada. Iniciou uma Especialização em Psicopedagogia, mas trancou e iniciou o curso de Psicologia. Atualmente retomou a especialização e relata que “*todas as vezes que estou no curso é um momento muito gratificante*”. Exerceu a função de Coordenadora Pedagógica, por dois anos, na escola da pesquisa. Desapontamentos e dificuldades a fizeram retornar à sala de aula.

Como experiência negativa, posso citar todo o meu percurso como Coordenadora Pedagógica. Não sei se por inexperiência da minha parte como “gestora”, não sei se o sistema da SME não favoreceu, não sei se não soube estimular a equipe de professoras [...]. Sei que agora estou muito mais feliz. (Memorial como escrita inicial do EPELLE, 2011.1 da professora Janete)

Antonia fez normal no Instituto de Educação e duas graduações, Pedagogia na UFRJ e Letras na rede privada. Tem 37 anos, iniciou sua carreira profissional na rede particular e há dez anos atua, na rede pública, na mesma escola. A sua vida acadêmica marcou a sua escolha profissional.

A escolha foi tão certa, que decidi prestar vestibular para Pedagogia.. Em 1993, ingressei na Faculdade de Educação da UFRJ e me especializei em Educação Infantil. Posso dizer que foram os anos mais felizes, produtivos e enriquecedores que tive. (Memorial como escrita inicial do EPELLE,2011.1 da professora Antonia)

Da escola, Viktoria, é a que possui mais tempo na rede municipal, dezenove anos e cinco na escola. É graduada em História da Arte, com especialização em Arteterapia e Educação, além de algumas formações e tentativas paralelas, buscando prazer. Leciona Artes em outra rede municipal, é regente da sala de leitura e também rege turma. Suas escolhas foram orientadas sempre com muitos conselhos e assim se tornou professora desta rede.

Em 1988, uma vizinha do Grajaú, que tinha acabado de passar no concurso do Município, me convenceu que eu deveria prestar o mesmo concurso, nem que fosse para eu picar o “meu” dinheiro e jogar no vaso sanitário, mas que eu deveria ter o “meu” dinheiro. Emprestou-me vários livros e quase me obrigou a fazer a inscrição. (Memorial como escrita inicial do EPELLE, 2011.1 da professora Viktoria)

Charlene²², 37 anos, solteira, dez anos na rede e um ano na escola, é graduada em Comunicação Social pela rede privada, fez normal e atualmente cursa Direito, sonhando em fazer outro concurso público, para sair do magistério.

Maria Eduarda, 28 anos, solteira, assumiu a sua matrícula nesta rede no mês de abril. No entanto, já lecionava em uma escola da rede privada, por nove anos. Iniciou a sua participação no EPELLE no segundo semestre.

Em relação à gestão da unidade escolar, a diretora possibilitou abertura para conhecer um pouco do seu percurso. A sua entrada na escola foi como regente, em 1999, logo após o nascimento do seu filho, e retornando de um período de licença maternidade. Por tal fato, foi recebida assim pela diretora adjunta: “com tanta mulher lá escolhendo escola, me mandam logo uma bichada!”. Assumindo a segunda matrícula, saiu da rede particular e assumiu a função de adjunta por cinco anos. Revelou, contudo, que “quis fazer modificações na parte pedagógica, porém fui tolhida pela diretora geral, que era extremamente assistencialista”.

²² Participou um semestre do EPELLE, Encontros de Professores de Estudos sobre Letramento, Leitura e Escrita, destinados a vinte e oito alfabetizadoras da rede municipal carioca e de municípios adjacentes, cujo objetivo principal é compreender as práticas alfabetizadoras dos professores em formação, além de dialogar almejando mudanças nas práticas alfabetizadoras. A formação acontece uma vez por semana à noite na UFRJ. O grupo é Coordenado pela Professora Dr^a Ludmila Thomé de Andrade. É a única regente da escola que não faz mais parte desse grupo. Porém não deixou o grupo da escola.

Assumi efetivamente uma posição de adjunta, “realizando apenas os desejos da diretora geral, apesar de sofrer muito com isso”. Assumi a direção em 2005, permanecendo na direção até o final de 2011. Ressaltamos, no entanto, que, no processo sucessório de 2011, foi impedida de se candidatar novamente pela CRE, ademais sua continuidade na gestão da escola não era desejo do grupo de professores. O ano de 2011 chegou ao fim e a escola ainda não tinha uma direção indicada pela CRE.

Mesmo que não seja foco da pesquisa, os perfis apresentados, entoando as vozes das professoras, viabilizou a composição com o todo deste estudo, articulando diálogos, intercambiando experiências e auxiliando o pensar sobre o que está em jogo nesse percurso: o definimento da arte de narrar na formação continuada e na prática pedagógica de professores alfabetizadores.

Diante destas proposições, apoio-me em Benjamin (1994) ao ressaltar o declínio da faculdade de intercambiar experiências como determinante na extinção de narrar, colocando a narração não apenas como produto da voz, mas de tudo o que é aprendido na vida social. Assim, o homem, que é desprovido de experiência, não deixa rastros. E com isso me reporto aos seguintes questionamentos: “Quem narra hoje na escola? O professor? O aluno? Ou ninguém? O que tem o professor a narrar tendo a sua experiência degradada?” (KRAMER, 2007, p.53).

CAPITULO 5

5.1. *O encontro (con)sentido com as vozes e silêncios das professoras*

O campo teórico delineado, nos capítulos anteriores, permitiu adentrar nas interações vivas das vozes dos docentes e nas condições em que são produzidas, de modo que se torne possível compreender as relações que se estabelecem nos *espaços-tempos* de formação continuada nos CE. Sendo assim, os discursos produzidos pelos professores, como as vozes e os silêncios, encadeados às entrevistas semi-estruturadas e a outros textos produzidos pelos docentes, durante a participação no EPELLE, possibilitaram conhecer a história de vida e de formação destes professores e identificar suas marcas identitárias. Nesta perspectiva, os enunciados se constituíram numa relação dialógica de sujeitos (pesquisador e pesquisados) para que se produzissem sentidos outros, impossibilitados na interlocução concretizada nos CE.

Assim, conduzi o meu olhar, primeiramente na tentativa de recuperar os rastros dos formatos discursivos presentes na formação continuada mais propícios à reflexão e ao entendimento da prática pedagógica dos professores sujeitos da pesquisa. Outros elementos que mereceram atenção foram as concepções que estes professores têm sobre a sua formação e as relações que se estabelecem entre esta e a sua prática. Buscou-se, ainda, pensar sobre a *memória de futuro* através de expectativas e intenções materializadas nos e sobre os CE. Desse modo, vivências narradas e compartilhadas foram transformadas e (re)significadas, em torno da cena enunciativa, durante a realização da pesquisa.

Ao longo do ano de 2011, ao participar dos encontros pedagógicos, Centros de Estudos e Conselhos de Classe, e perseguindo uma abordagem bakhtiniana, os textos docentes foram assumidos como lugar de produção e circulação de conhecimentos e não como simples transcrição de conhecimentos produzidos em situação de campo (AMORIM, 2002).

Outro aspecto que mereceu a atenção foi a posição de cada um dos enunciadores, ou seja, o lugar do locutor e do autor como condição crucial de análise, levando em conta a espessura e a instabilidade do objeto e do saber que tecem o estudo, negando a ilusão de transparência de um texto de pesquisa em Ciências Humanas (Idem).

Embora o objetivo dessa pesquisa não fosse analisar quantitativamente os dados, faz-se necessário destacar informações sobre as situações de formação profissional e sociológica, coletadas através das respostas dos sujeitos pesquisados a uma entrevista semi-estruturada. Estas informações foram agregadas a outras, recolhidas do Perfil de um Grupo de Docentes

em Processo de Formação Continuada, que têm participado dos Encontros de Professores de Letramento, Leitura e Escrita (EPELLE²³). Pretendemos, sobretudo, dialogar com os referenciais e significados culturais que constituem estes sujeitos, permitindo a aproximação com suas identidades docentes e memórias de vida, e que podem ser consideradas como memórias coletivas do passado, consciências críticas do presente e promessas de futuro.

Para iniciar esta análise, apresento, a seguir, uma tabela com alguns destes dados que ajudaram a provocar os diálogos que compuseram o todo deste estudo.

Nomes	Idade	Tempo na Rede	Tempo na Escola	Formação	Formação continuada	Horas destinadas ao planejamento semanal
Charlene	33	10 anos	1 ano	Normal - Rede Pública Estadual e Ensino Superior em Comunicação Social - Universidade Privada	nenhuma	2h
Janete	30	9 anos	4 anos	Normal - Rede Privada e Ensino Superior em Pedagogia - Universidade Privada	uma	0h
Antonia	37	10 anos	10 anos	Normal - Rede Pública Estadual e Ensino Superior em Pedagogia - Universidade Pública	nenhuma	0h
Viktoría	49	19 anos	5 anos	Normal - Rede Pública Estadual e Ensino Superior em História da Arte - Universidade Pública	uma	4h
Valéria	30	9 anos	3 anos	Normal - Rede Privada e Ensino Superior em Pedagogia -	nenhuma	0h

²³ EPELLE, Encontros de Professores de Estudos sobre Letramento, Leitura e Escrita, destinados a vinte e oito alfabetizadoras da rede municipal carioca e de municípios adjacentes, cujo objetivo principal é compreender as práticas alfabetizadoras dos professores em formação, além de dialogar almejando mudanças nas práticas alfabetizadoras. A formação acontece uma vez por semana à noite na UFRJ. O grupo é Coordenado pela Professora Dr^a Ludmila Thomé de Andrade.

				Universidade Privada		
Gisele	30	10 anos	4 anos	Normal - Rede Pública Estadual e Normal Superior no Instituto Superior de Educação - Público	nenhuma	2h
Maria Eduarda	28	1 ano	1 ano	Normal - Rede Pública e Ensino Superior em Pedagogia - Universidade Privada	uma	5h

Perseveramos na ideia de que todos os aspectos levantados acima, como idade, tempo no magistério, formação, tempos e espaços destinados à formação continuada e ao planejamento, direcionaram o olhar da pesquisa para o trabalho do professor e sua identidade profissional, em sua extensão política, como decurso de valor, inclusão e reconhecimento social. Observamos que a faixa etária dos docentes varia de 28 a 49 anos. O tempo de docência na rede carioca oscila entre 9 e 10 anos, em sua maioria, sendo que um professor possui 1 ano de experiência, outro, 19 anos e há, ainda, uma outra docente, recém chegada ao magistério público. Quanto à formação inicial, na modalidade Ensino Médio, todas as professoras fizeram o curso Normal, sendo duas formadas pela rede privada de ensino. Já em relação ao Ensino Superior, a situação se inverte, apresentando duas docentes formadas por universidades públicas e uma em um Instituto Superior de Educação do Estado. As demais graduaram-se na rede privada, em Pedagogia, exceto uma, que formou-se em História da Arte. Em relação à formação continuada, o quantitativo ficou na escala de um a zero. Por último, em relação ao tempo destinado ao planejamento, três relataram que não têm tempo, duas dispõem de duas horas, e duas outras de quatro a cinco horas semanais.

Essas informações nos oferecem elementos para análise e composição das reflexões aqui apresentadas, uma vez que fazem emergir questões em que a formação inicial constitui-se apenas como um começo em seu desenvolvimento profissional, porém sem nenhuma perspectiva de continuidade no processo de trabalho docente ao longo de sua carreira. Isso implica em pensar em qual foi o papel da Formação Inicial (FI), na constituição da profissionalidade docente, como conjunto de características de um professor que se submeteu a uma base sólida de conhecimentos e habilidades necessárias ao exercício da profissão docente, intimamente articulada à sua profissionalização, como espaço adquirido e reconhecido socialmente.

Na análise das entrevistas semi-estruturadas, três categorias constituíram-se como base para as reflexões: percepções dos saberes vivenciados nas experiências dos espaços-tempos (CE), influência da formação continuada em sua trajetória profissional docente: responsabilidade ou obrigação e espaços-tempos de construção de conhecimento; e *Espaços-tempos* de construção de conhecimento e identidades: motivações pessoais, profissionais e organizacionais.

Primeira dimensão - Percepções dos saberes vivenciados nas experiências espaços-tempos CE: narrativas e memórias

No contexto das perguntas 1, 2 e 3, busquei, nas dobras do cotidiano em que a história docente se realiza, e ancorada em Benjamin (1987a, 1987b), as respostas dos professores como rastros de histórias e saberes docentes, na tentativa de resgatar a faculdade de intercambiar experiências como determinante de uma narrativa, não apenas como produto da voz, mas de tudo o que é apreendido no social (BENJAMIN, 2007).

Assim, as narrativas e memórias dos *espaços-tempos* são considerados como histórias, que para Benjamin (1987), nesse sentido, não é só reviver, mas refazer o presente, passado e futuro em novas constelações, conectando-se e se redimensionando, "desconstruindo a história como algo cronológico, onde os acontecimentos estariam fixados em algum lugar do passado, pois o presente, por ele mesmo, seria irrecuperável, o tempo estaria saturado de ágoras, e a verdade seria sempre passageira, tal qual um lampejo" (BENJAMIN, 1994, p.229). As respostas dos professores, construídas e registradas no questionário, acerca do Centro de Estudos, estão indissociavelmente atadas às narrativas e histórias como experiências do presente, passado e futuro destes sujeitos pesquisados, como ilustramos nos trechos transcritos a seguir.

Acho que como o nome diz, deveria ser um local e momento de estudo. Porém, aqui na minha escola [sic] fazemos de tudo, menos estudar. Apenas falamos da disciplina dos alunos e dos assuntos burocráticos. [...] não houve nenhum assunto interessante nos CE. (Prof^a Antonia)

Os CE em minha escola [sic] são usados para transmissão de informes da CRE e da SME. [...] Lembro de um que não me acrescentou nada e eu achei uma grande perda de tempo. Não me recordo de nenhuma atividade dinâmica. (Prof^a Viktoria)

[...] Não é discutido o que é relevante, pois existem conversas e assuntos desnecessários. No meu ponto de vista, deveria ser usado pra estudo e informações referentes à nossa secretaria. [...] Não participo pois não considero relevante [...] O maior problema, [sic] é que tudo o que foi

combinado [...] não é cumprido [...] decidi não perder mais meu tempo. (Prof^a Charlene)

Percebo este como momento de uma oportunidade de trocas. [...] A minha participação oral é pouca. [...] recordo de termos trabalhado assuntos como: não ficarmos vivendo do passado, aproveitamos para recuperar o tempo perdido. (Prof^a Gisele)

Os CE da unidade escolar são confusos, não são utilizados para estudos. Apenas discutimos questões comportamentais e assuntos burocráticos. [...] a minha participação é ativa, [...] oralmente dando várias sugestões que nunca foram colocadas em prática. (Prof^a Valéria)

Percebo como um momento destinado a qualquer coisa, menos a estudo ou qualquer discussão que contribua no crescimento do aspecto pedagógico da escola. Lembro-me de apenas um CE parcial [...], quando tentamos elaborar um novo PPP. Fora isso, foram tratados os seguintes assuntos de aspectos burocráticos [...]. que foram discutidos ao longo dos quatro anos que tenho na escola, e nunca foram resolvidos. [...] Participo MUITO, me empenho até demais, “brigo”, anoto tudo no meu caderno [...] e falo SEMPRE [...]. Recordo-me de CE que foi conduzido por um elemento da GED, a pedido da direção, pra falar de indisciplina [...] com palavras mais “bonitas” [...] com a intenção de uma pessoa da CRE falar, e o grupo acatar. (Prof^a Janete)(grifos da professora).

“O centro de estudos é a hora de lavar roupa suja, catarse, tudo, menos estudo. A sobra de tempo fica para planejar eventos, preencher papéis, planejamento individual” (Prof^a Janete- Evento 2/2/2011)

[...]“O que você estudou até agora? Foi só repasse, isso é Centro de Estudos?”(Relato oral Prof^a Janete no 1º CE, depois de cinco horas de encontro)

Durante o 1º CE Integral, a voz da Diretora prevalecia no evento, ao controlar e direcionar a dinâmica, passando dois vídeos. A prof^a Valéria interrompeu, questionando à Direção: “A gente vai ficar o dia inteiro vendo vídeo?”, no entanto não obteve resposta, sua voz foi silenciada. (Anotações da Pesquisadora durante sua participação como observadora do 1º CE Integral)

[...]O diálogo entre os alunos é muito agressivo, e o vocabulário das crianças choca. (Relato oral da Prof^a Maria Eduarda no 1º COC)

Em todos os textos dos sujeitos pesquisados, as vivências, narrativas, rastros e experiências, geralmente mal sucedidas de utilização dos espaços-tempos de formação continuada - CE - como possibilidade de se dizer sobre o fazer docente. Silenciamentos e pronunciamentos acentuados por advérbios, como MUITO e SEMPRE (Prof.^a Janete) constituem um cenário precário de formação e no qual, para se valer como algo sério e respeitável, necessita da presença de um sujeito outro, que ocupa lugar de autoridade na

organização hierárquica da SME-RJ: "uma pessoa da CRE" para "falar e o grupo acatar" (Prof.^a Janete).

As qualificações, presentes nos discursos destes professores, também apontam para uma degradação da imagem dos CE dentro da escola: "confusos", "sem relevância", "desnecessários". A estas somam-se palavras que produzem sentidos de frustração, na super valorização burocrática e conseqüente desconsideração das vozes docentes. Estes espaços-tempos materializam mecanismos de silenciamento de vozes que se desejam ser ouvidas, (con)sentidas e (re)significadas.

Em seu cotidiano, esse sujeito se encontra sob uma chuva de produção científica, entretanto ele permanece "impermeável" (ANDRADE, 2010). Embora o impacto desse cardápio de formação sobre os docentes continue na opacidade para os pesquisadores, formadores e/ou gestores, alguns docentes chegam a aprender a dizer o que fazem, mas não fazem o que sabem e seu fazer continua inalterado. Contudo, ao analisar a interferência da formação na ação, não somente como escuta, mas como resposta, investindo no processo, ainda embrionário, de aprender a dizer o que se faz na e pela escola, chega-se a reconhecer a importância deste espaço, porém não se consegue modificar o *status quo* em que estes docentes se encontram, fazendo com que estes permaneçam imóveis diante dos dilemas, angústias e descontentamentos da docência.

O controle sobre a dinâmica e encaminhamento dos CE e demais encontros entre os professores é prescrito pela Direção da escola, que ignora a realidade dos docentes e seus saberes. Em consequência, é fato inquestionável a não permissão dos professores, enquanto categoria profissional, na participação e definição de políticas públicas educacionais. Nestas condições, eles não se envolvem, sentem-se desautorizados e, ao mesmo tempo, recusam-se a agir e permanecem como meros executores das propostas internas da escola e do sistema educacional vigente.

Segunda dimensão - Influência da Formação continuada em sua trajetória profissional docente: responsabilidade ou obrigação

Benjamin (1987b), em *Escavando e Recordando*, diz que:

Quem pretende se aproximar do próprio passado soterrado deve agir como um homem que escava. Antes de tudo, não deve temer voltar sempre ao mesmo fato, espalhá-lo como se espalha a terra, revolvê-la como se revolve o solo. Pois fatos nada são além de camadas que apenas à exploração mais cuidadosa entregam aquilo que recompensa a escavação. Ou seja, as imagens que, desprendidas de todas as conexões mais primitivas, ficam como

preciosidades nos sóbrios aposentos de nosso conhecimento tardio, igual a torsos na galeria do colecionador. E certamente é útil avançar em escavações em segundo plano. Mas é igualmente indispensável a enxadada cautelosa e tateante na terra escura. E se ilude, privando-se do melhor, quem só faz o inventário dos achados e não sabe assinalar no terreno de hoje o lugar no qual é conservado o velho. (1987b, p.239)

Dessa forma, voltamos ao passado para descortinar o processo de constituição dos professores, não simplesmente para conhecê-lo, mas para ocupar-se dele, redefinir a posição crítica do presente, de modo que se possibilite recuperar a trajetória destes sujeitos e, paralelamente, inserir um novo caminho para que se invente uma nova história para cada um dos docentes envolvidos.

Nos trechos das professoras, vozes impressas nas pautas dos questionários e demais trechos transcritos abaixo, foi aberta a possibilidade de não somente conhecê-las, mas reconhecê-las nos outros.

Os assuntos discutidos não são relevantes. A minha vontade é de lutar pelas questões pedagógicas da escola [...] Responsabilidade, pois acredito que a mudança possa acontecer. (Prof^a Antonia)

Não se estuda e quando combinamos [...] não acontece como desejado.[...] na formação profissional não contribui, só na pessoal. [...] Responsabilidade profissional. [...] Sei que estudar é fundamental para o crescimento do professor, ter momentos de troca entre a equipe, etc. Se todos fossem comprometidos e fizessem a sua parte, o CE seria muito mais produtivo [...]. (Prof^a Janete)

Tento apresentar algumas dificuldades e sucessos em sala de aula, mas parecem não me escutar [...] até no meio do ano, tentava dar sugestões positivas ou negativas, mas agora não faço mais [...] desisti e passou a ser obrigação pra mim. (Prof^a Valéria)

Não gosto de competir com os colegas que gostam muito de falar [...]. É um momento de me inteirar do que ocorre na escola, uma responsabilidade [...] Houve um CE em que a coordenadora falou da importância da memorização, dos jogos, passando a incrementar mais minhas aulas. (Prof^a Gisele)

Não considero os CE relevantes [...]. Depois de alguns CE, decidi não fazer mais papel de palhaça e ficar calada. [...] passou a ser obrigação, o que pra mim é uma pena [...]. Não há formação continuada. (Prof^a Charlene)

Acho que o desânimo tomou conta de tudo. Não acho que a minha opinião seja importante ou considerada [...]. É cumprimento de horário, obrigação. (Prof^a Viktoria)

(...)Precisamos estabelecer prioridades, as administrativas ou as crianças. Ver o que é menos pior. A gente tem que se ajustar. (Relato oral da Prof^a Janete no 1º COC)

Em um CE Parcial, a diretora adjunta colocou a importância do trabalho dos professores, deixando de lado as ameaças de tirar o benefício da bolsa-família. Como resposta, a Profª Janete assume: “Eu uso esse artifício! É nosso último recurso, estamos perdidas!” (Anotações da Pesquisadora durante sua participação como observadora de um CE Parcial)

Há, nestes depoimentos, uma exposição a uma série de determinismos, generalizações e dicotomias, cristalizadas acerca da ruptura entre a vida de professoras e a sua prática pedagógica, atribuindo todas as dificuldades a fatores externos, tão comuns no ideário educacional, e colocando em jogo a sua própria identidade. Além disso, remeto-me ao “choque de transição” (TARDIF, 2007), à sensação de impotência e sofrimento diante do trabalho, acentuado pelo descrédito na formação continuada e na organização da estrutura escolar e seus tempos.

Acredito que as reflexões desenvolvidas podem impulsionar mudanças no sentido de (des)construir o ideal a ser assumido pelos professores, tomando como substrato as narrativas, a partir de sua experiência, distanciando-se do modelo de professor idealizado, como aquele que tem o poder de ensinar tudo a todos, e se aproximando de suas expectativas anteriores. No entanto, para encontrar possibilidades para rever seu próprio fazer docente, a socialização destes professores, no ambiente escolar, no e com os outros, seus pares, é incontestável para a tomada de consciência que favoreça escolhas mais acertadas para resolver questões do dia a dia. Caso não encontre os espaços de interação, o professor se vê obrigado a um isolamento que lhe impõe a responsabilidade solitária e monológica pelo seu fazer docente, levando-o a permanecer na dimensão subjetiva da docência.

Percebemos em suas colocações que os CE são centralizados e fundamentados em razões de ordem técnica e burocrática, acarretando em um trabalho regulado e cheio de tarefas ignorando o sentido de autoridade e a responsabilidade compartilhada, se distanciando das relações humanas mais cooperativas e solidárias, e conseqüentemente favorece a rotinização e impede o exercício reflexivo, facilitando seu isolamento, e provocando o individualismo.

Terceira dimensão - Espaços-tempos de construção de conhecimento e identidades: motivações pessoais, profissionais e organizacionais.

A identidade docente é construída em uma perspectiva dinâmica, inacabada, na qual o sujeito não é passivo, mas reflexivo e ativo, convivendo na tensão entre o objetivo e o subjetivo, que se (re)constrói imersa em uma rede de socializações. Sendo assim, quando os

sujeitos se encontram, percebem-se e se modificam em concepções de si através de interações com os outros e com novos contextos.

Para Nóvoa (1997), a identidade profissional é processo singular e complexo, onde cada qual se apropria do sentido de sua história pessoal e profissional. Explicita, ainda, que “[...] a identidade não é um dado adquirido, não é propriedade, não é um produto [...] um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de *ser e estar na profissão*” (NÓVOA, 1997, p. 34). A trilha proposta por Nóvoa (1992), na construção da identidade profissional, é definida pelas singularidades docentes. Em outras palavras, pelo modo de cada um ser professor, projetado por suas concepções sobre educação, suas escolhas metodológicas e seu estilo de reflexão sobre a ação educativa e, no mais, à sua capacidade de autonomia.

Para encontrar caminhos novos que deem conta das dificuldades encontradas nas práticas profissionais, remeto-me a Kramer (1994), na perspectiva de dar voz às professoras, deixando ecoar outras vozes, “vozes nascidas da prática cotidiana, fruto de contradições e recusa, de esperança e resistência, de busca” (KRAMER, 1994, p.10).

Logo, tudo aquilo que os docentes enunciam é parte constitutiva de sua experiência de formação, inserção na escola e desenvolvimento da profissionalidade, e podem ser considerados fontes indicadoras de sentidos da docência formação e escolarização, postos em movimento e elaboração pelos sujeitos, em condições sociais de produção imediatas e mais amplas.

Vozes (con)sentidas	Sentidos da Docência Formação/ Docência Escolarização
<i>Através de dinâmicas, atividades, sugestões de atividades que contribuíssem com a rotina de sala de aula [...].Posso contribuir trazendo dinâmicas de arte-terapia. (Profª Viktoria)</i>	Docência Escolarização
<i>O momento em que foram descobertas as mentiras da diretora [...] foi relevante pra tornar o grupo mais unido [...]. Já trabalhei em outras escolas, onde o CE era utilizado corretamente. Nesses locais, houve muita melhora da minha prática. Ou seja, a meu ver, quando é usado de forma responsável e com finalidade, ele ajuda bastante [...]. A mudança seria em relação aos horários, pois os CE parciais são muito rápidos e acho desnecessários. Acredito que deveriam ser quinzenais e integrais, pois assim atingiriam o real objetivo. (Profª Charlene).</i>	Docência Formação
<i>A formação continuada nos mantém atualizados, informados e motivados em nossa sala de aula.</i>	Docência Formação

<i>Acho que precisávamos de um dia inteiro na semana. (Prof^a Gisele)</i>	
<i>Em um CE, o grupo percebeu que realmente tinham que se unir pra sobreviver [...]. Em um CE “normal”, acredito que o estudo é essencial para o crescimento do professor. A troca da experiência contribui bastante. [...] Os CE são para estudo, uma contribuição de teóricos são essenciais [sic] pra sua formação. (Prof^a Valéria)</i>	Docência Formação
<i>Quando percebemos as mentiras da diretora, fortificou [sic] o grupo para tomar as decisões. [...] O objetivo deve ser este. Mas nesta escola, não modificou em nada a minha prática [...]. Poderia ter dinâmicas, apresentações de trabalho, rodas de conversa e troca de experiências. Porque numa escola funciona e aqui não? [...] Se acontece com as outras professoras, porque não pode também com a gente? (Prof^a Antonia)</i>	Docência Formação
<i>No cotidiano escolar, diretamente com as crianças NÃO. Na relação entre a equipe SIM, pois usamos um dos momentos para esclarecer mal entendidos e descobrimos (COM TODOS JUNTOS) que a diretora mentia para as merendeiras usando o nosso nome, para conseguir colocar “limites” no que achava errado, mas ninguém queria ficar mal com ninguém. Dessa forma, o grupo ficava com um clima péssimo entre a equipe e a diretora com a boa. [...] Na medida em que esse momento seja voltado para estudar. Ao meu ver, a FORMAÇÃO CONTINUADA é fundamental para o crescimento profissional e aprimoramento da prática em sala de aula [...]. Em cada CE um professor apresentaria para o grupo uma prática pedagógica que foi marcante, trazer um autor para estudar sobre o tema ALFABETIZAÇÃO, BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS, jogos, leitura, escrita, etc. (Prof^a Janete) (grifos da professora)</i>	Docência Escolarização e Formação
<i>É saber o poder que o professor tem de transformar! (Transcrição da fala da Professora Janete em um CE parcial)</i>	Docência Formação

Estas são indicações e possíveis caminhos apontados pelas próprias professoras no questionário e no evento de centro de estudos, embora revelem que ainda estão distantes dos ideais sustentados por elas, pois, ao se confrontarem com as dificuldades de seu trabalho, sentem-se ameaçadas, e, conseqüentemente, abaladas na segurança cristalizada por sua prática.

Tensões e dilemas emergem do evento a seguir, contudo a profissão não escapa a esses dilemas, não existe um só caminho a ser percorrido.

Diretora Adjunta: Nós somos professoras autoritárias? Qual a diferença entre autoridade e autoritarismo?

Estagiário Novo do Bairro Educador: A autoridade se conquista no relacionamento, autoritarismo leva ao controle, eu sei que é errado!

Prof.^a Janete: Sou democrática até a página 3! No meu dia a dia, se não for autoritária, perco o controle. Mas a gente está ali naquele meio, tenho que dar conta de tudo, se eu não uso meu autoritarismo para chegar autoridade! Eu sei que não é o caminho, mas agente entra!

Diretora Adjunta: Já é hábito! O grito, o castigo e a perda, é comum! [sic] É difícil, mas a gente vai ficando meio amarga, pega o ranço, é ruim pra gente!

Prof.^a Viktória: Minha família reclama! Falam que eu falo muito alto! Mas as crianças estão com hábito muito ruim, eles não atendem!

Diretora Adjunta: Rever nossas práticas é um exercício. Precisamos ter o controle. Rever o que fazemos de errado e certo.

Estagiária Nova do Reforço Escolar: Estou usando as historinhas!

Prof.^a Valéria: Acho que sou uma pamonha! Não sou autoritária, eles não têm medo!

Prof.^a Gisele: Eu não me reconheço fazendo algumas coisas!

Prof.^a Janete: Eu não acho que você é!

Prof.^a Valéria: Acho que ninguém é, pois eles respeitam, não tem medo!

Prof.^a Janete: Sou 35% autoritária e 65% autoridade.

Estagiária Nova do Reforço Escolar: Às vezes, é necessário ser com alguns alunos. São crianças que não respeitam. O aluno T ficou o tempo todo fazendo cópia. Outro falou: 'Você sempre me pega quando eu estou vendo filme!' Já outros, dormem pra afrontar!

Prof.^a Viktória: Eu acho ótimo quando os alunos dormem!

(Transcrição de diálogo do Evento 1 – Centro de Estudos Parcial - Setembro, à tarde)

Alguns docentes buscam pensar em si, outros acabam por se perder no outro, ou seja, não existe uma única lógica para oferecer uma prática pedagógica que garanta o ensino a um grupo com diferenças individuais, sociais e culturais. A relação entre professores e alunos é complexa e fomenta diferentes e contraditórios sentimentos, como angústia e desânimo, obrigando o professor, na urgência de sua ação, a definir quais os comprometimentos éticos de sua profissão, como também se conscientizar de seus limites.

Os professores convivem com um velado individualismo docente, latente, chancelado por uma retórica de cooperação e trabalho coletivo, pois, de certa maneira, eles se consideram únicos em sua tarefa, perseguindo objetivos de caráter instrumental, mantendo na opacidade as finalidades da escola.

Nesse contexto, assistimos aos professores construindo esquemas de ação, mesmo que implícitos e contraditórios, e que serão os responsáveis pelos seus fazeres. Nos questionários,

reconhecem e sinalizam que a formação continuada, marcada pelo destaque em letras maiúsculas, é um espaço de relevância para uma perspectiva contextualizada do processo de formação profissional e de construção da identidade docente, que se encontra-se em processo ininterrupto de elaboração e reelaboração. Longe de simplificar a questão do envolvimento da escola com o desenvolvimento profissional, acreditamos que a ausência de investimento permanente da gestão, como mediadora permanente da formação continuada dos docentes, e ainda as dificuldades para promover relações humanas mais cooperativas e solidárias, não foram favoráveis a um clima de troca e apoio mútuo nos espaços de CE. Cabe ressaltar que o evento, acima transcrito, foi o único que, durante a realização da pesquisa, objetivou voltar o olhar para a prática pedagógica e a importância da construção coletiva no processo de profissionalização docente. No mais, sem perder de vista que o cenário escolar é marcado pelo dissenso, onde negociações contínuas se estabelecem e favorecem a construção de um espaço democrático, faz-se necessário que o professor se sinta pertencente e comprometido com os objetivos da escola, e não somente como mero espectador e executor. Assim, o desafio a ser enfrentado, no processo formativo, está em fortalecer a escola e a prática reflexiva, como o espaço de ser e estar na profissão, como o *locus* da ação e da formação, onde os sentidos de sua profissão possam ser (re)construídos.

Cumprido destacar outra contribuição que emerge nesse contexto. Eis que, entre o conhecimento e a ação, existe um sujeito, que age com intencionalidade, motivado por valores, desejos, emoções ou necessidades, através de esquemas mentais em relação contínua entre o pensar e o atuar, como explicita Sacristán (1998, p. 85):

É inerente à ação do agente que educa, um efeito de acumulação que facilita e economiza as atuações humanas ao longo de sua experiência de vida, de modo a não ter que partir do zero em cada experiência concreta. Empreendemos novas ações apoiados no saber fazer acumulado (conhecimento do como), com bagagem cognitiva sobre o fazer (conhecimento sobre) e com determinada orientação de que dá certa estabilidade (componente dinâmico, motivos estabilizados, valores, etc.).

Na mesma direção, a teoria da atividade histórico-cultural permitiu compreender a formação docente a partir das práticas, concebida por Vigotski e desenvolvida por Leontiev e Luria. Através de um processo de apropriação de signos, intitulados *instrumentos psicológicos*, seria possível organizar comportamentos e ações (VIGOTSKI, 1984). Contudo, Leontiev acrescenta à reflexão o conceito de mediação, sublinhando o princípio da aprendizagem pela atividade. Assim, tornar-se professor é uma atividade de aprendizagem, e sua experiência é marcada pelos dilemas inerentes ao trabalho interativo, mesmo que, com o tempo, corra ao risco de ser vencido e engolido pelas exigências dos dilemas do cotidiano

escolar, ou que construam coletivamente esquemas de ação para que busquem e encontrem as soluções.

Da mesma forma, a base teórica desta perspectiva, e as contribuições de Bakhtin, nos permitem pensar sobre a educação como experiência humana, na articulação entre conhecimento, vida e arte (AMORIM, 2007), e, por conseguinte, autorizam nos a adentrar no processo de formação continuada pela prática pedagógica de humanização do trabalho docente, pela ampliação da autonomia e, paralelamente, da apropriação de conhecimentos, habilidades e valores fundantes da ação educativa, sem esquecer que a produção de conhecimento ocorre em um espaço tenso, diverso e múltiplo, constituinte do pensamento (AMORIM, 2007).

CAPÍTULO 6

6.1. *Tecendo considerações (in)conclusivas...*

A compreensão é uma forma de diálogo[...]. Compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra. (BAKHTIN, 2006, p.135)

Nestas considerações, pretendemos acrescentar ao debate reflexões relacionadas aos diálogos com os saberes da formação continuada nos Centros de Estudos, para compreender como os docentes se constituem, na tensão de seus discursos, enfrentando o cenário em que se inscreve a formação em serviço. Ao dar acesso e visibilidade à voz docente, os *espaços-tempos* desta formação constituem-se como acontecimentos enunciativos.

Consideramos, como um dos desafios, a tentativa de resgatar a experiência e a narrativa dos docentes para enfrentar a realidade que está posta hoje nas escolas e, talvez, impedir a barbárie do apagamento das histórias de vida pessoal e profissional, tramar uma nova urdidura para que o professor teça um novo olhar e perceba que, para ele, “a felicidade não está no ouro a ser encontrado, mas no trabalho de cavar a terra” (BENJAMIN, 1994, p.114).

Falar na formação continuada de professores exige romper com a dimensão de treinamento linear e aderir à concepção da história que se transforma. Diante desse quadro, Benjamin (1994) impele-nos a indagar sobre o tempo em que vivemos e sobre o papel da escola, ao denunciar tudo o que foi eliminado por Scheerbart (1913), com a sua cultura do vidro, modificando o homem moderno por completo, através da perda da sua dimensão humana em espaços criados em que seja difícil deixar rastros, já que “o vidro é um material duro e liso, no qual nada se fixa” (BENJAMIN, 1994, p.117). Cabe refletir, então, até que ponto o lugar do professor, nesse espaço de formação, está sendo problematizado, em seu contexto, em sua linguagem, e em sua experiência, que lhe é constitutiva? Como ser crítico, questionador e questionado, diante do que está posto? Como o professor pode ser autor e produtor de seu fazer, se passou a ocupar um lugar na linha de montagem? Tais reflexões colocam-se como desafio a ser enfrentado, pois não há como compreendê-las sem levar em consideração que a cisão e a duplicidade destituem o lugar do sujeito professor e o torna autômato.

Outra consideração, relativa à formação em serviço, diz respeito à sua insuficiência enquanto prática compensatória, pois reduz e muito a formação docente, deslocando-a para o patamar da capacitação, exclusivamente instrumental, na tentativa de suprir uma formação

precária, que nem sempre aprofunda ou amplia os conhecimentos sobre a prática pedagógica, inserida em uma perspectiva formadora para o exercício da profissão. Além disso, os programas de formação de professores precisam ser concebidos considerando as práticas construídas pelos docentes e possibilitando a produção de novos saberes e exercício da docência em um contexto de ensino.

Trata-se de encarar a profissionalização docente como algo que se constroi, ancorada em diversos saberes: o profissional, o disciplinar, o curricular e o da experiência (TARDIF, LESSARD e LAHAYE, 1991). Contudo, compreender a prática docente é articular saberes, que transformarão estes saberes, em um saber mais amplo, em um eterno movimento entre "saber, saber fazer e saber ser" (TARDIF, 2010).

Do ponto de vista da formação inicial, quando o professor ingressa na carreira docente, não chega a perceber a importância de sua formação na constituição de sua identidade profissional. Por isso, em estudos recentes, Zeichner (2010) defende uma mudança epistemológica, a partir da criação de espaços "híbridos" na formação de professores, nas universidades, confrontando conhecimento acadêmico e profissional. Na mesma direção, esta discussão já está em curso, movimentando diferentes esferas da educação no Brasil.

Nóvoa (2002) destaca o papel da escola no processo de formação docente, na qual se estabelecem redes coletivas de trabalho, sendo decisiva para o desenvolvimento pessoal, profissional e para a constituição dos saberes dos professores, bem como para o desenvolvimento organizacional da própria escola. Advoga, ainda, que a escola é um ambiente educativo, no qual trabalhar e formar não são ações isoladas, mas interligadas, permanentemente, no cotidiano escolar.

A complexidade e multiplicidade das tarefas que o professor vem sendo chamado a cumprir, nas escolas, aliadas à precarização de suas condições de trabalho, aumentam a distância entre a idealização da profissão e a realidade do trabalho. Tal orquestração do fazer docente, obriga o professor a estar preparado para exercer uma prática contextualizada, atenta às condições de permeabilidade social, e exigindo de seu trabalho o equacionamento coletivo de situações desafiadoras. Assim, o docente deve estar atento às diferenças, especificidades e expectativas diversas. Cabe assinalar que a prática docente não depende apenas de conhecimentos e competências no e sobre o ato de ensinar, mas de dimensões subjetivas que se constroem nas experiências formativas e profissionais vivenciadas no contexto de trabalho.

Vale ressaltar o que alerta Lessard (2006), em relação a uma política de formação que não corra o risco de ser prescritiva e aprisionada em práticas padronizadas, que o desafio a ser enfrentado é fomentar ações que conciliem eficácia e reflexividade, proporcionando aos

professores exercitem a capacidade de articular conhecimentos teóricos, nos espaços escolares, propondo formas de intervenção que possam ser experimentadas, analisadas e socializadas coletivamente, sem perder de vista a amplitude que representa a docência e superando a aplicabilidade de modelos pré-existentes.

Para esclarecer a complexidade e fragilidade deste percurso de formação em serviço, apoiamos-nos no pressuposto de que a relação entre o conhecimento e a realidade, entre o sujeito e seu saber, acontecem, por excelência, no espaço escolar. Contudo, os discursos das professoras apontam para a importância do *espaço-tempo* Centro de Estudos, embora necessite ser valorizado e melhor explorado. Em consequência, prevalece a expectativa de uma concepção pragmática, utilitária e instrumental da formação. Além do mais, proporcionar esses espaços não garante a ressignificação dos processos formativos, uma vez que o desafio está no processo formativo de fortalecimento institucional da escola e da prática reflexiva.

Tal movimento fortalecia as subjetividades e potencializava mudanças, ao assumir a posição de que o saber docente é um saber social porque é partilhado com seus pares. Desta forma, contribuimos na composição do arcabouço profissional do professor, em um processo em que o fazer docente vai se constituindo em trocas dialógicas e nos encontros de enunciados sobre a prática, confrontando teorias e práticas, para além do que uma necessidade, uma oportunidade de (re)criação da prática docente.

As políticas, que estabelecem o modelo de formação em serviço, rebatem, nos processos formativos dos professores, através das muitas resoluções e normas, que acabaram por remendar e fragmentá-los, tornando-os inoperantes. Muitos são modelos que continuam impermeáveis à experiência, permanecendo distante da perspectiva mediadora dos ideais presentes no projeto pedagógico da escola e conservando os interesses governamentais das políticas públicas.

Buscamos destacar, nesta pesquisa, na singularidade de cada encontro, os múltiplos caminhos dos saberes específicos da docência e que ainda não conseguem sustentar o trabalho das professoras. Apesar de reconhecerem a sua importância e sua extensão, os docentes permanecem com seus saberes latentes, na formação em serviço, nos Centros de Estudos. Eis, então, um potencial a ser trabalhado, cuja finalidade está em (re)significar experiências, nos contextos de formação, e, com isso, percorrer novos caminhos para políticas públicas voltadas para a formação em serviço. O coro das vozes das professoras aponta para aspectos a serem reconhecidos e valorizados e tantos outros que precisam ser restaurados e (re)criados, tais como a autoria, a valorização dos fazeres docentes, o respeito aos diferentes saberes sobre e da docência. Tal e qual ao modelo vivenciado durante a realização desta pesquisa, os Centros

de Estudos não justificam sua configuração prescritiva e burocrática pelo fato de que não têm servido de reflexão para a construção de uma prática competente. O que prevalece ainda é a urgência de estar na função de professor, sem tempo suficiente para refletir antes de agir, assumindo sozinho as consequências de seus atos, passivamente, e impossibilitando a fecundação do sentimento de pertencimento e de compromisso com a escola.

Considerando a importância da formação continuada no *lócus* da escola, é imperativo refletir sobre o papel crucial da gestão na articulação pedagógica, nesse contexto de possibilidades e realizações e numa perspectiva crítico-reflexiva e investigativa. Nestas circunstâncias, as análises, aqui apresentadas, indicam que a qualidade das mediações dos processos formativos e pedagógicos, necessários à qualificação profissional, para além de sublinhar a necessidade de garantir a continuidade desses *espaços-tempos*, apontam para a possibilidade de (re)configuração do trabalho educativo, do possível ao socialmente desejável, a partir do compartilhamento de dizeres e fazeres no coletivo da escola. Ademais, a cultura organizacional da escola pode facilitar, ou dificultar, os processos de formação continuada ao criar um clima de confiança e respeito, compromisso compartilhado, apoio permanente às demandas e valorização do trabalho do professor.

Com base nos conceitos de experiência e dialogia, as vozes das professoras, em composição e em disputa permanente nos CE, foram consideradas fontes e indicadoras de sentidos da docência, como possibilidade de fortalecimento das subjetividades e potencializando mudanças nas práticas do dia a dia da escola. Desse modo, o desafio se coloca na discussão sobre e com o discurso docente do sujeito, observando a produção discursiva no fazer e no falar, e apoiando-se no conceito de polifonia, que amarra, tenciona e qualifica as identidades docentes destes sujeitos. Estes, historicamente constituídos como pontos de estofo, ou seja, sujeitos de linguagem e de histórias, onde o aprofundamento do diálogo com o saber docente que não é solitário, mas precisa ser ancorado na alteridade para existir.

Reiteramos que, em seu cotidiano, esse sujeito se encontra sob uma chuva de produção científica, entretanto ele permanece “impermeável” (ANDRADE, 2010). Embora o impacto desse cardápio de formação sobre os docentes continue na opacidade para os pesquisadores, formadores e/ou gestores, podendo chegar a aprender a dizer o que fazem, mas não fazem o que sabem, seu fazer continua inalterado. Contudo, analisamos a interferência da formação na ação, não somente como escuta, mas como resposta, investindo no processo de aprender a dizer o que se faz na e pela escola. As perguntas, cujas respostas são refutáveis, apontam para a existência de uma relação problemática entre os professores e as influências da formação

continuada sobre a sua prática enquanto professor alfabetizador. No entanto, não pretendemos subsidiar respostas completas e definitivas a cada uma das questões levantadas, mas no mínimo oferecer elementos para respostas e possibilidades de perspectivas de pesquisa para futuras experiências, onde os atores da escola sejam estimulados, na formação continuada nos Centros de Estudos, a produzirem discursos sobre a sua prática, de modo que passem a ter escuta e se envolvam responsabilmente com o firme propósito de construir a sua autoria profissional. O foco está na produção discursiva, na qual o professor assume o caráter político de transformação do estado das coisas, ao ser encaminhado na perspectiva da polifonia a ser realizada na formação continuada, no sentido de empoderar os atores envolvidos nos processos de formação continuada (ANDRADE, 2010), fortalecendo as experiências escolares das práticas alfabetizadoras que auxiliem na superação do fracasso escolar.

Neste processo, destaco a necessidade de dialogar com os princípios bakhtinianos nos discursos revestidos por efeitos de sentido polifônico que resplandecem uma imagem, que refletida e refratada no social, constitui-se em um dizer que se instaura em uma esfera de representação e recupera a intensidade da voz que quer ser social e política.

A compreensão, que o sujeito tem de si, constitui-se através do olhar e da palavra do outro, da percepção de que cada um ocupa um espaço determinado e, deste espaço, revelamos nosso modo de ver o outro e o mundo. Nesta perspectiva, vale ressaltar o lugar ocupado pelo olhar e pela palavra na constituição de sentido que conferimos à nossa experiência de estar no mundo. Por isso, para Bakhtin (2010), ser significa ser para o outro e, por meio do outro, para si próprio, e, ao mesmo tempo, a minha visão precisa do outro para eu me ver e me completar, e minha palavra precisa do outro para significar.

Refletir sobre as questões suscitadas na constituição progressiva e processual é dialogar com a realidade, acolhendo o desafio de compreender os limites da formação do professor alfabetizador, a fim de abraçar os anseios e perscrutar novos rumos para que se possam produzir mudanças qualitativas e transformadoras na vida e na profissão docente, e, inclusive, fazer com que assumam a responsabilidade da sua própria formação. Nesse sentido, necessário se faz edificar, coletivamente, pontes e atalhos para que os professores assumam-se “como produtores da sua profissão” (NÓVOA, 1992, p.28).

Como construir pontes e atalhos? Que materiais, sujeitos e caminhos contribuem para a constituição de professores autores e sujeitos do seu fazer? Diante dessas indagações, espera-se que os espaços de atuação desses profissionais sejam ressignificados. Talvez a resposta esteja na necessidade de o professor ter clareza dos princípios que orientam sua

prática, de pensar na possibilidade de uma educação transformadora, feita de escolhas e incertezas diante dos dilemas e desafios da docência, longe do senso comum e da perspectiva limitada do “eu” individual.

Em síntese, essas são algumas reflexões, ainda iniciais, ancoradas a partir dos conceitos bakhtinianos, sobre as contribuições da perspectiva discursiva, dialógica e polifônica na formação continuada e prática pedagógica de professores alfabetizadores. Reflexões marcadas pela preocupação ética e estética de que a pesquisa deve se configurar como encontro entre sujeitos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUERRONDO, I. Los desafíos de la política educativa relativos a las reformas de la formación docente. In: PROGRAMA DE FORMACIÓN DE LA REFORMA EDUCATIVA EN AMÉRICA LATINA Y CARIBE. *Maestros en América Latina: nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño*. Santiago de Chile: PREAL; Ed. San Marino, 2004.

_____. *Formación docente: desafíos de la política educativa; hacia una política integral para la formación y desarrollo profesional de los maestros de la educación básica*. México: Secretaría de Educación Pública, 2006.

ANDRADE, L. T. *A escrita dos professores: textos em formação, professores em formação, formação em formação*. In: Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1297-1315, dezembro 2003.

_____. *Professores leitores e sua formação: transformações discursivas de conhecimento e de saberes*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007.

_____. *As (im)possíveis alfabetizações de alunos de classes populares pela visão de docentes na escola pública*. Projeto selecionado pela CAPES – Programa Observatório, edital 38/2010.

ALARCÃO, I. (org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, 1996.

AMORIM, M. *Vozes e silêncios no texto de Pesquisa em Ciências Humanas*. In: *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, p.7-19, julho/2002.

_____. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, et al (org.). *Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas*. São Paulo: Musa Editora, 2004.

ANDRÉ, M. E. D. *O que dizem as pesquisas sobre formação de professores? Um estudo comparativo da produção acadêmica de 1993 a 2003*. São Paulo: PUC-SP, 2004.

ARROYO, M. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 2000.

AZANHA, J. P. *Uma ideia de pesquisa educacional*. São Paulo: EDUSP, 1992.

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2006.

_____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BENJAMIN, W. *Obras escolhidas vol. II: magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. *Questões de Sociologia da Linguagem*. In: Sobre Arte, Técnica, Linguagem e Política. Lisboa: Antropos, Relógio D'Água Editores, 1992.

BRAIT, B. *Bakhtin: conceitos chave*. SP, Martins Fontes, 2008.

BRASIL. *Lei nº 9394/96, de 20/12/1996. Estabelece as Diretrizes e Bases para a educação nacional*. Diário Oficial da União. Brasília: Gráfica do Senado, ano CXXXIV, nl 248, 23/12/96, p.278-334.

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. I Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm>.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Edudata*. Brasília: MEC/INEP. Disponível em: <www.mec.gov.br/edudata>. Acesso em: 12 jan. 2012.

BRZEZINSKI, I. *Formação de professores: A dimensão política e o compromisso social do pedagogo como professor investigador e gestor educacional*. In: Revista Brasileira de Formação de Professores (RBFPP), vol. 1, n. 3, p. 51-75, dez/ 2009.

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

CHARTIER, A. M. Alfabetização e formação de professores na escola primária. *Revista Brasileira de Educação*. ANPed. mai/jul/ago. 1998, n.8, p.4-12.

CONTRERAS, J. *Autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, R. B.; PRADO, G. V. T. *A produção de conhecimentos e saberes do/a professor/a pesquisador/a*. In *Educar*: Curitiba, n. 30, p. 251 – 264, 2007. Editora UFPR.

DELORS, Jacques (org.). *Educação: Um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 6 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.

DRUMOND, C. A. *Antologia Poética*. Rio de Janeiro/ São Paulo: Record, 2001.

FANFANI, E. T. *La condición docente: Análisis comparado de La Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2005.

FREITAS, et al. (orgs.). *Ciências Humanas e pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GATTI, B. A. *Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

GERALDI, J. W. *Portos de Passagem*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

IMBERNÓN, F. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

KATO, M. *No mundo da escrita. Uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.

KRAMER, S. et al. (orgs.). *Ciências Humanas e pesquisa: Leitura de Mikhail Bakhtin*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

KRAMER, S. *Leitura e escrita de professores: Da prática de pesquisa à prática de formação. Revista Brasileira de Educação. ANPed, jan-abr 1998, n.7, p.19-41.*

LARROSA, J. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. 4 ed. (Trad. Alfredo Veiga-Neto). Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LELIS, I. *A polissemia do magistério: entre mitos e histórias. Doutorado em educação. PUC-Rio, Rio de Janeiro, 1996.*

_____. *Profissão docente: uma rede de histórias*. In: *Revista Brasileira de Educação, ANPED, Rio de Janeiro, n. 17, p.40-49, maio/jun/jul/ag. 2001.*

LESSARD, C. *A universidade e a formação profissional dos docentes: novos questionamentos*. In: *Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 201-227, jan/abr 2006.*

MONTEIRO, A. M.F.C. *Professores: entre saberes e práticas*. In: *Educação & Sociedade, revista quadrimestral de Ciência da Educação – Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), ano XXII, nº 74, Abril/2001.*

NÓVOA, A. *Profissão Professor, Porto: Porto Editora, 1995.*

_____. *Vidas de professores*, Porto: Porto Editora, 1995.

_____. *Os professores e sua formação*, 3 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

_____. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa, 2002.

_____. *Os professores e o “novo” espaço público da educação*. In: TARDIF, M. e LESSARD, C. (orgs) *O ofício de professor. Histórias, perspectivas e desafios internacionais*. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

OCDE. *Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes; relatório de pesquisa*. São Paulo: Moderna, 2006.

PAQUAY, L. et al. (orgs.). *Formando professores profissionais: quais estratégias, quais competências?* Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, P. *Práticas Pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PÉREZ, C. L. V. *Professoras alfabetizadoras: histórias plurais, práticas singulares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PIMENTA, S. G. et al.. (orgs) *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

QUEIROZ, B. C. de. *Diário de Classe*. São Paulo: Editora Moderna, 1995.

RIO DE JANEIRO (1992). Portaria nº 33/E-DGED de 22/05/1992. Regulamenta a atuação dos grupos de Trabalho criados pela Resolução SME 449/1992. Secretaria Municipal de Educação.

RIO DE JANEIRO (1992). Resolução nº 437 de 08/01/1992. Institui o Calendário Escolar para o ano letivo de 1992. Secretaria Municipal de Educação.

RIO DE JANEIRO (1993). Resolução nº 481 de 28/01/1993. Institui o Calendário Escolar para o ano letivo de 1993. Secretaria Municipal de Educação.

RIO DE JANEIRO (1993). Resolução nº 518 de 29/12/1993. Institui o Calendário Escolar para o ano letivo de 1994. Secretaria Municipal de Educação.

RIO DE JANEIRO (1997). Resolução nº 634 de 10/03/1997. Institui o Calendário Escolar para o ano letivo de 1997. Secretaria Municipal de Educação.

RIO DE JANEIRO (1997). Resolução nº 635 de 10/03/1997. Dispõe sobre o Plano de Trabalho para o ano letivo de 1997. Secretaria Municipal de Educação.

RIO DE JANEIRO (1998). Resolução nº 655 de 20/03/1998. Institui o Calendário Escolar para o ano letivo de 1998. Secretaria Municipal de Educação.

RIO DE JANEIRO (1997). Portaria nº 07 de 20/03/1998. Estabelece as normas para a realização dos Centros de Estudos. Secretaria Municipal de Educação.

RIO DE JANEIRO (1999). Resolução nº 670 de 02/02/1999. Institui o Calendário Escolar para o ano letivo de 1999. Secretaria Municipal de Educação.

RIO DE JANEIRO (2000). Resolução nº 682 de 15/02/2000. Institui o Calendário Escolar para o ano letivo de 2000. Secretaria Municipal de Educação.

RIO DE JANEIRO (2000). Resolução nº 688 de 04/12/2000. Institui o Calendário Escolar para o ano letivo de 2001. Secretaria Municipal de Educação.

RIO DE JANEIRO (2002). Resolução nº 727 de 18/01/2002. Institui o Calendário Escolar para o ano letivo de 2002. Secretaria Municipal de Educação.

RIO DE JANEIRO (2003). Resolução nº 765 de 16/01/2003. Institui o Calendário Escolar para o ano letivo de 2003. Secretaria Municipal de Educação.

RIO DE JANEIRO (2003). Resolução nº 813 de 18/12/2003. Institui o Calendário Escolar para o ano letivo de 2004. Secretaria Municipal de Educação.

RIO DE JANEIRO (2004). Resolução nº 851 de 26/11/2004. Institui o Calendário Escolar para o ano letivo de 2005. Secretaria Municipal de Educação.

RIO DE JANEIRO (2005). Resolução nº 897 de 20/12/2005. Institui o Calendário Escolar para o ano letivo de 2006. Secretaria Municipal de Educação.

RIO DE JANEIRO (2006). Resolução nº 934 de 14/12/2006. Institui o Calendário Escolar para o ano letivo de 2007. Secretaria Municipal de Educação.

RIO DE JANEIRO (2007). Portaria nº 32 de 19/04/2007. Estabelece as normas para a realização dos Centros de Estudos. Secretaria Municipal de Educação.

RIO DE JANEIRO (2007). Resolução nº 967 de 06/12/2007. Institui o Calendário Escolar para o ano letivo de 2008. Secretaria Municipal de Educação.

RIO DE JANEIRO (2009). Resolução nº 1007 de 18/01/2009. Institui o Calendário Escolar para o ano letivo de 2009. Secretaria Municipal de Educação.

RIO DE JANEIRO (2010). Resolução nº 1050 de 11/12/2009. Institui o Calendário Escolar para o ano letivo de 2010. Secretaria Municipal de Educação.

RIO DE JANEIRO (2010). Resolução nº 1118 de 07/12/2010. Institui o Calendário Escolar para o ano letivo de 2011. Secretaria Municipal de Educação.

RIO DE JANEIRO (2011). Resolução nº 1171 de 02/12/2011. Institui o Calendário Escolar para o ano letivo de 2012. Secretaria Municipal de Educação.

SACRISTÁN, J. G. *Tendências investigativas na formação de professore* (Transcrição e tradução de J. C. Libâneo). In: ANPED, 19ª Reunião Anual, Caxambu - MG, 1996.

_____. Poderes instáveis em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____. *Tendências investigativas na formação de professores*. In: PIMENTA, S. G. et al.. (orgs) *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO/RJ(s.d.) Multieducação: Temas em debate. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial da Cidade.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO/RJ(1992). Bloco Único: 1º segmento do 1º grau das escolas Públicas do Município do Rio. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial da Cidade.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 21.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SCHÖN, D. A. *The reflective practitioner*. New York: Basic Books, 1983.

_____. *Formar professores como profissionais reflexivos*. In: NÓVOA, A. (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SPALA, F. T. *Políticas de inclusão e formação de professores, alfabetizadores na cidade do Rio de Janeiro*. 2005/201f. Dissertação – PPGE/UERJ, Faculdade de Educação. 2005.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: muitas facetas. *Revista brasileira de Educação*. ANPed. jan/fev/mar/abr.2004, n.25, p. 5-17.

TARDIF, M.; LESSARD, C; LAHAYE, L. *Esboço de uma problemática do saber docente*. *Teoria e Educação*, v. 1, n. 4, p. 215-253, 1991.

TARDIF, et alli. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*. SP: Campinas; Cortez; Cedes, n.73, v.21, dez, 2000.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TEIXEIRA, A. *Valores proclamados e valores reais nas instituições escolares brasileiras*. In *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 37, n. 86, p.59-79, abr/jun 1962.

UNESCO. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Coordenado por Bernadete Gatti e Elba Barreto. Brasília: UNESCO, 2009.

_____. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Coordenado por Bernadete Gatti, Elba Barreto e Marli André. Brasília: UNESCO, 2011.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ZEICHNER, K. M. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

ZEICHNER, K. M.; DINIZ PEREIRA, J. E. *Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social*. In *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, v. 35, n. 125, p. 63-80, mai./ago, 2005.

ZEICHNER, K. M. *Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades*. In *Educação*. Santa Maria, RS, v. 35, n. 3, p. 479-504, dez.2010.

APÊNDICE A

Entrevista semi-estruturada respondida pelos professores regentes da escola pesquisada

ROTEIRO - ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA

NOME DA PESQUISA: _____

TEMPO DE SERVIÇO NA PCRJ/SME: _____

TEMPO DE SERVIÇO NA UNIDADE ESCOLAR: _____

Caro professor, precisamos de sua colaboração respondendo ao questionário abaixo. Com as suas informações estará auxiliando na pesquisa de dissertação: **“SABERES DA FORMAÇÃO CONTINUADA: CENTROS DE ESTUDOS DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO”**.

Luciana Alves de Oliveira
Faculdade de Educação da UFRJ

1º- Você participa dos CE da sua escola? Se a resposta for positiva, como você percebe este momento?

2ª – Como é a sua participação? Participa ativamente? Faz anotações? Consulta essas anotações? Sua participação é mais intensiva oralmente ou por escrito?

3ª – Que temas você se recorda de terem sido tratados nos C.E. de 2011? Você se recorda de alguma atividade/dinâmica proposta? Teria algum tema sobre que se tenha falado que tenha sido importante para você?

5ª – Você acha que a sua participação nos Centros de Estudos traz algum benefício de rendimento para seu fazer em sala de aula?

6ª – Você se sente à vontade para falar, escutar, criticar, enfim participar efetivamente deste momento? Quais as razões para isso?

7ª – A sua participação nos C.E. é para você mais uma obrigação ou uma responsabilidade? Explique.

8ª – Você considera que haja benefícios dos momentos vividos nos C.E. na sua formação continuada? Quais seriam?

9ª – Você destacaria uma ocasião em que o C.E. possa ter contribuído para melhorias no cotidiano escolar? Mencione qual(is) tenha(m) sido essa(s) ocasião(ões)

10ª – Você acha que ao participar do CE sua prática pode se modificar? Em que medida se dariam tais influências? Quais são as suas percepções sobre a influência da Formação Continuada sobre a sua prática?

11ª – Quais seriam as suas contribuições para modificar o formato dos C.E.?