



UFSM

Dissertação de Mestrado

**UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA
DE PROFESSORES NO COTIDIANO ESCOLAR.
UM ESTUDO DE CASO.**

Pedro Luiz Maboni

PPGE

Santa Maria, RS, Brasil

2004

**UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA
DE PROFESSORES NO COTIDIANO ESCOLAR.
UM ESTUDO DE CASO.**

por

Pedro Luiz Maboni

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do
Programa de Pós-Graduação em Educação, da
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS),
como requisito parcial para a obtenção do grau de
Mestre em Educação.

PPGE

Santa Maria, RS, Brasil

2004

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

**UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA
DE PROFESSORES NO COTIDIANO ESCOLAR.
UM ESTUDO DE CASO.**

elaborada por
Pedro Luiz Maboni

como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

Prof. Dr. Phil Jorge Luiz da Cunha
(Presidente/Orientador)

Prof. Dr. Elomar Antonio Callegaro Tambara

Prof^ª Dra. Elisete Medianeira Tomazetti

Santa Maria, 26 de agosto de 2004

A ESCOLA

Escola é...
o lugar onde se faz amigos,
não se trata só de prédios, salas, quadros,
programas, horários, conceitos...
Escola é, sobretudo, gente,
gente que trabalha, que estuda,
que se alegra, se conhece, se estima.
O diretor é gente,
o coordenador é gente, o professor é gente,
o aluno é gente,
cada funcionário é gente.
E a escola será cada vez melhor
na medida em que cada um
se comporte como colega, amigo, irmão.
Nada de “ilha cercada de gente por todos os lados”.
Nada de conviver com as pessoas e depois descobrir
que não tem amizade a ninguém,
nada de ser como o tijolo que forma a parede,
indiferente, frio, só.
Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar,
é também criar laços de amizade,
é criar ambiente de camaradagem,
é conviver, é se “amarrar nela”!
Ora, é lógico...
numa escola assim vai ser fácil
estudar, trabalhar, crescer,
fazer amigos, educar-se,
ser feliz.

(Paulo Freire)

AGRADECIMENTOS

À minha família, a Eliana, o Leonardo e o Fernando, que mesmo tendo que dividir o tempo de convívio, me apoiaram mais uma vez.

À direção, professores e funcionários do Colégio Estadual Tancredo Neves, que colaboraram nas entrevistas, nos documentos e nas informações necessárias para a realização desse trabalho.

Ao professor Jorge, meu orientador, que foi mais que orientador, foi amigo, incentivador e encorajador.

Ao professor Elomar, professora Elizete e professora Ana Luiza, que aceitaram mais esse desafio de avaliar e contribuir com suas considerações, para que esse trabalho chegasse até aqui.

Aos colegas da Secretaria de Município da Educação, pelo apoio nas informações sobre a rede municipal de ensino.

Ao povo do “Clio”, especialmente as colegas Téssia, Claudia e Ana Paula, pelo convívio e amizade cultivada nesse período.

Enfim, dedico este trabalho a todos que acreditam que uma educação melhor é possível.

SUMÁRIO

LISTA DE ANEXOS	viii
RESUMO	xi
ABSTRACT	x
1 INTRODUÇÃO	1
2 REVENDO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	8
2.1 A formação inicial de professores	9
2.2 A formação continuada de professores	11
3 PENSANDO A FORMAÇÃO, A PRÁTICA ESCOLAR E O ENSINO	14
3.1 A fala dos professores sobre a formação inicial e continuada	15
3.2 A fala dos professores sobre a prática escolar adequada	19
3.3 Propostas dos professores para a melhoria da qualidade do ensino, a partir da formação continuada na escola	22
4 OLHANDO A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA ESCOLA	26
4.1 A formação continuada oferecida pela escola	26
4.2 A formação continuada na escola e o fazer do professor	31
4.3 Perspectivas da prática escolar, a partir da formação continuada	34
5 ANALISANDO A APROVAÇÃO, REPROVAÇÃO E EVASÃO DA ESCOLA	44
5.1 Contradição entre a formação continuada de professores e a prática escolar e a qualidade do ensino	45
5.2 Contribuições da formação continuada de professores para a melhoria da prática escolar e qualidade do ensino	48
6 IMPLEMENTANDO A ANÁLISE – CONSIDERAÇÕES FINAIS	51

6.1 A formação continuada planejada e a prática escolar realizada	53
6.2 Concluindo o estudo	55
6.3 Depoimento pessoal	56
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	58
BIBLIOGRAFIA	60
ANEXOS	62

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A – Movimento e rendimento da rede particular do ensino fundamental de Santa Maria (1995-1999)	63
ANEXO B – Número total de alunos do ensino fundamental, índices de aprovados, reprovados, evadidos e transferidos – CTN – 1996/2003	64
ANEXO C – Matrícula geral e real e rendimento da rede estadual – ensino fundamental – RS (1997-2002)	65
ANEXO D – Relação e frequência dos participantes no curso de formação continuada de professores do Colégio Estadual Tancredo Neves, 2002	66
ANEXO E – Índices de matrículas, aprovados, reprovados e transferências da rede municipal de ensino – Santa Maria – RS 1993/2003	68
ANEXO F – Relatório do programa de formação continuada de professores do Colégio Estadual Tancredo Neves, 2002	69
ANEXO G – Projeto de formação continuada de professores da escola	72
ANEXO H – Projeto político pedagógico do Colégio Estadual Tancredo Neves	80
ANEXO I – Relação dos entrevistados da pesquisa	94
ANEXO J – Roteiro da primeira etapa de entrevistas da pesquisa	95
ANEXO K – Roteiro da segunda etapa de entrevistas da pesquisa.....	96

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria, Rs, Brasil

UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO COTIDIANO ESCOLAR. UM ESTUDO DE CASO.

AUTORA: PEDRO LUIZ MABONI

ORIENTADOR: JORGE LUÍZ DA CUNHA

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 26 de agosto de 2004.

Este estudo procurou conhecer os resultados da experiência com a formação continuada de professores, realizada pelo Colégio Estadual Tancredo Neves – escola de ensino fundamental da rede pública estadual de Santa Maria-RS –, e voltou-se à análise das opiniões dos docentes acerca do programa de formação continuada oferecido pela escola e a seus resultados sobre a melhoria da prática escolar e da qualidade do ensino. O estudo se desenvolveu a partir do diagnóstico, realizado pela escola, dos indicadores de satisfação sobre as atividades que estavam sendo desenvolvidas pelo estabelecimento de ensino, estas se encontravam em condições muito críticas, conforme depoimentos dos professores e da direção. Vale lembrar que o método de investigação utilizado foi o estudo de caso, cujos sujeitos foram os professores e a direção da escola. Por meio de entrevistas semi-estruturadas, os sujeitos tiveram a oportunidade de manifestar suas opiniões sobre as questões relacionadas ao programa de formação continuada da escola, sobre o seu envolvimento com o programa e a importância deste para melhoria da prática escolar e do ensino. Dessa forma, os professores puderam fazer uma auto-avaliação e uma avaliação das condições em que realizam seu trabalho docente e, também, puderam avaliar os resultados alcançados no conjunto dos indicadores de qualidade do ensino e de satisfação do trabalho docente. Os resultados alcançados foram animadores, uma vez que foi possível não só significar essa pesquisa no campo pedagógico, mas também entender que a escola pode e deve ser um excelente espaço de reflexão e de formação permanente para professores.

ABSTRACT

Master's Degree Dissertation
Postgraduation Course in Education
Universidade Federal de Santa Maria, RS, Brasil

**UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES NO COTIDIANO ESCOLAR.****UM ESTUDO DE CASO.**

**(AN EXPERIENCE OF TEACHER'S EDUCATION THAT OCCURS
CONTINUALLY IN THE SCHOOL DAILY ROUTINE. A CASE STUDY.)**

AUTHOR: PEDRO LUIZ MABONI

ADVISER: JORGE LUIZ DA CUNHA

Date and Local of Presentation: August 26th, 2004.

This study tried to know the results of an experience with the teacher's education that occurs continually. This kind of education is carried out in the "Colégio Estadual Tancredo Neves" – an elementary school from the state public service of Santa Maria. The study focused the analysis of teacher's opinion about the program of education that occurs continually as well as about the improvements of school practice and quality of teaching. The school offers this program and the study was developed from the diagnosis done by the school. According to the teachers' and board of directors' statements the indicators of satisfaction about activities that were being developed in this school were considered very difficult. It is important to remember that case study was the method of investigation used whose individuals were teachers and the board of directors. Through semi-structured interviews the individuals had the opportunity to demonstrate their opinions about questions related to the program of education that occurs continually, about their involvement with the program and its importance to the improvement of teaching and school practice. In this way, teachers could do an auto-evaluation and an evaluation of conditions in which they teach as well as to evaluate the results reached in the body of indicators of teaching quality and teacher's work satisfaction. The reached results were encouraging because it was possible not only to signify this research in the pedagogic field but also to understand that school can and must be an excellent space of reflection and a permanent education for teachers.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho nasceu da necessidade de encontrar respostas para as questões que envolvem a formação continuada de professores e a qualidade do ensino fundamental da rede pública. Os dados e os fatos da pesquisa foram obtidos no Colégio Estadual Tancredo Neves, localizado no município de Santa Maria – RS. Este trabalho é um “estudo de caso” que envolve docentes da referida escola, que buscam uma melhor qualificação docente e uma qualidade melhor de ensino para o estabelecimento.

O Colégio Estadual Tancredo Neves localiza-se na zona oeste da cidade de Santa Maria/RS, na Cohab Tancredo Neves, que comporta uma população de, aproximadamente, vinte mil habitantes, em sua maioria trabalhadores assalariados ou autônomos. A instituição foi fundada em 1984, iniciou suas atividades em 4 de maio de 1989. Oferece, atualmente, Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio. Também possui o curso de Educação para Jovens e Adultos, nos níveis Fundamental e Médio. A escola constitui-se de, aproximadamente, 1380 alunos matriculados, 81 professores e 21 servidores. Conta com todos os serviços de apoio, tais como: Direção, Supervisão Pedagógica, Orientação Educacional, Conselho Escolar, Círculo de Pais e Mestres, Grêmios Estudantil, Clube de Mães, e, ainda, biblioteca, sala de professores, cozinha, refeitório, sanitários, parque infantil e área de esportes. Cabe salientar que muitos serviços da escola são precários, devido à deficiência de investimentos financeiros em recursos humanos, equipamentos e instalações. Além disso, a escola foi construída emergencialmente em uma área habitacional da Cohab e permanece, até hoje, com as mesmas instalações.

Este estudo, também, faz referência ao movimento de um grupo de professores da escola, que decidiram refletir sobre as suas práticas, sobre a formação continuada e sobre o projeto pedagógico desenvolvido pela escola.

Durante o período de 1997 a 2001, a escola passou por um profundo movimento de reflexões na sua comunidade, quando um grupo de professores das diversas áreas do conhecimento, servidores, pais e alunos, que dividiam as mesmas angústias, decidiram rever uma série de políticas que, até aquele momento, vinha sendo desenvolvida pela instituição. Durante esse processo, ocorreram eleições para a indicação da nova equipe diretiva da escola, que foi constituída por professores do grupo de reflexão. Dentre outros, os objetivos principais eram: romper a fragmentação do processo pedagógico; buscar espaços e condições para reflexões sobre a prática escolar; qualificar melhor os professores e melhorar a qualidade do ensino.

Outra razão que motivou o grupo foi o fato de a escola estar passando por um processo de desgaste junto à comunidade escolar, por falta de uma melhor definição e articulação de seus objetivos e de suas práticas. Portanto, também era objetivo melhorar e qualificar esta relação, para que os professores, funcionários, pais e alunos se sentissem reconhecidos, valorizados e estimulados a participar mais do processo escolar.

Havia, no interior do ambiente escolar, uma espécie de descontentamento em todos os seguimentos: nas reuniões de pais, as salas ficavam vazias e, na pauta, constavam somente reclamações e conflitos. Havia também um desprezo dos alunos em relação à sua escola, por isso danificavam o seu patrimônio. Os funcionários não se interessavam em zelar e organizar a escola, pois estavam desmotivados. Os professores faziam apenas o mínimo necessário, a maior parte de suas ações eram fragmentadas, o que causava um grande mal-estar. As reuniões pedagógicas tinham pouca participação, na primeira oportunidade, o professor se ausentava por qualquer motivo. Parecia que toda a comunidade escolar se sentia inferior em relação às demais escolas da Rede Pública. O sentimento de desânimo e a falta de motivação eram generalizados. Essa conjuntura incomodava a todos e também influenciou a realização desta pesquisa, pois fizemos parte dessa escola como professor e diretor.

Esta pesquisa pretende fazer um estudo sobre a caminhada do Colégio Estadual Tancredo Neves, principalmente, sobre o programa de formação

continuada de seus professores. Por meio de relatos orais e entrevistas concedidas pelos professores; pretende analisar a visão dos professores a respeito das contradições e contribuições do planejamento pedagógico e da formação continuada para a qualificação da prática docente e escolar dos professores e para a melhoria da qualidade do ensino na escola. Nesse sentido, destacamos que se trata de um “estudo de caso”, em que serão analisados os diversos aspectos que envolvem o planejamento pedagógico, a prática escolar, a formação continuada e as contribuições dessas ações para melhorar a prática docente e o ensino.

Analisar a trajetória do movimento dos professores e da comunidade escolar do Colégio Estadual Tancredo Neves, em relação às questões anteriormente levantadas, é também um compromisso moral de nossa parte, especialmente por termos sido, junto com os demais colegas da escola, um dos protagonistas desse movimento. Contudo, o foco deste estudo de caso está direcionado para a caminhada da escola em relação ao seu projeto de formação continuada de professores, com vistas à qualificação dos professores e do ensino da escola. Dentre outras razões, a escolha do tema, se deu pelo fato de ele ter sido escolhido pela escola como uma das estratégias para a superação das dificuldades, da retomada das ações e mobilização de toda a comunidade escolar para qualificar o projeto pedagógico da escola.

O trabalho foi estruturado em diferentes fases de estudo e está composto dos seguintes capítulos:

Após a introdução, há uma referência às leituras relativas à pesquisa em ciências sociais sobre o método do “estudo de caso”. Abordamos a teoria e a prática da formação acadêmica e a formação no cotidiano escolar. No segundo capítulo, tratamos das questões referentes ao contexto da formação inicial e continuada, embasados nos depoimentos dos sujeitos entrevistados, destacamos as opiniões dos professores sobre a formação continuada e sobre a prática escolar adequada e ainda, suas propostas para a melhoria da qualidade do ensino, a partir da formação continuada de professores realizada no ambiente escolar. O terceiro capítulo, trata da formação dos professores na escola e analisa o projeto de formação com a prática da escolar; além disso,

ouvimos os professores sobre as perspectivas de melhorar a prática escolar, a partir da formação continuada realizada pela escola. No quarto capítulo, há as considerações sobre as contradições e as contribuições da formação continuada de professores no cotidiano escolar, para qualificar a prática escolar e a qualidade do ensino, sugeridas pelos professores entrevistados. Na quinta e última parte, apresentamos a análise dos resultados e as considerações finais. Na análise, são expostas as contradições e as contribuições da formação continuada de professores, realizadas pela escola e suas relações com a melhoria da prática escolar e da qualidade do ensino.

A pesquisa social tem sido tema de debates polêmicos em relação à metodologia. Aqueles que defendem o rigor do processo que determina o caráter científico das ciências naturais, não a reconhecem como ciência, por ela não seguir os métodos utilizados pela comunidade científica. Já, aqueles que defendem o caráter científico, têm se esforçado em aprofundar o debate sobre o processo de produção do conhecimento, como a principal questão a ser discutida e comprovada. Minayo (1994) contribui com o debate sobre a importância da pesquisa social, ele afirma:

São vários os argumentos que se colocam como motivos para a discussão, dentre eles podemos citar alguns. Primeiro está relacionado à possibilidade concreta de tratarmos de uma realidade da qual fazemos parte, enquanto seres humanos, como agentes. Em segundo lugar, será que, buscando a objetivação própria das ciências naturais, não estaríamos descaracterizando o que há de essencial nos fenômenos e processos sociais, ou seja, o profundo sentido dado pela subjetividade? Em terceiro lugar, que método geral poderíamos propor para explorar uma realidade tão marcada pela especificidade e pela diferenciação? Como garantir a possibilidade de um acordo fundado em uma partilha de princípios e não de procedimentos? (p. 11).

Como podemos observar, um aspecto importante da pesquisa social está na possibilidade de, à medida que iniciamos o trabalho, nos envolvermos de uma forma direta com as questões em pesquisa; pois, ao falarmos de

fenômenos sociais, imediatamente nos envolvemos como parte deste meio. Por certo, essa característica da pesquisa social é o centro do debate sobre sua cientificidade, o que gera profundas divisões entre os pesquisadores. Porém, isso também pode ser o diferencial que nos fascina, enquanto possibilidade de olhar para nos mesmos.

Outra questão referente à pesquisa social é o fato de não ser possível a sua objetivação, devido ao risco de descaracterizar a própria essência que define os fenômenos sociais, que são determinados pela imprecisão, sob o aspecto de sua medição e de sua subjetividade que são típicos dos processos sociais.

Por fim, perguntamos, qual seria o método possível e adequado ao estudo de fenômenos que se diferenciam e se singularizam pela sua especificidade? Como poderia ser utilizado o método das chamadas “ciências de verdade?” Estas são questões que abrem muitas discussões aos pesquisadores que se encorajam em fazer estudos nesse campo. No entanto, não é esse o centro de nossas atenções, o que realmente nos desafia é a possibilidade de buscar respostas às questões que possam trazer avanços no campo da pesquisa social, especialmente, na área da educação.

Esta pesquisa foi realizada como um “*estudo de caso*”, em que sete professores do ensino fundamental, o coordenador pedagógico, o diretor e o vice-diretor do Colégio Estadual Tancredo Neves falam sobre: escolha profissional, trajetória de formação acadêmica, início da carreira, experiências e práticas cotidianas de docência, programa de formação continuada de professores e suas contribuições para a melhoria da prática escolar e qualidade do ensino, previstos e desenvolvidos pela escola, considerando seu projeto político pedagógico. A escolha de apenas dez professores ocorreu pelo fato de ser difícil, devido ao tempo disponível para a realização da pesquisa, entrevistar os oitenta e um professores da escola. No entanto, foi selecionado um professor de cada série do ensino fundamental e mais três membros da equipe diretiva.

O “*estudo de caso*” valoriza os documentos e os recursos disponíveis, tais como: relatos, imagens, observações e outros que possam contribuir para uma

melhor análise. Por meio de entrevistas semi-estruturadas, foi possível reconstruir a trajetória da escola e de seus professores que, como profissionais da educação, revelaram fatos que, por razões diversas, não tinham sido registrados em documentos escritos ou em materiais. Tais entrevistas nos possibilitaram anotar fatos históricos importantes e relevantes de caráter social, para a reconstrução da história do tema em estudo.

Com os relatos dos professores do Colégio Estadual Tancredo Neves, foi possível interpretar a trajetória da formação continuada dos professores, verificar o processo desenvolvido pela escola, identificar contradições e contribuições do programa de formação continuada de professores, previstos no projeto político pedagógico da escola e avaliar o aproveitamento desse programa para a qualificação dos professores e para melhorar a qualidade do ensino.

O período de avaliação do projeto pedagógico, da formação continuada, da prática escolar e da melhoria da qualidade do ensino abrange de 1997 a 2003. Os procedimentos utilizados para a avaliação das categorias pesquisadas foram às análises dos projetos e dos relatórios existentes na escola – estes comparados aos relatos dos professores quanto à satisfação em relação à formação continuada –, e o estudo dos dados do censo escolar da escola, relativos ao desempenho dos alunos quanto aos índices de aprovação, reprovação e evasão escolar.

Para que possamos falar sobre o “*estudo de caso*”, é necessário considerar os debates e as opiniões referentes à metodologia das pesquisas nas áreas sociais. Como o social não é o eixo do nosso estudo, não pretendemos aprofundar tal questão, mas apenas registrá-la. Ao tratar desse campo do conhecimento humano, o que devemos levar em conta é o grau de subjetividade dele, que impõe ao pesquisador um cuidado especial no trato pela grande complexidade e variedade que cercam os fenômenos sociais.

Como esta pesquisa se caracteriza por ser um estudo de caso, temos a possibilidade de viabilizar a recuperação de documentos e informações históricas de grande valor. Nesse sentido, apresentamos alguns teóricos com seus depoimentos sobre esse método de pesquisa, que nos permite um

contato direto com a fonte das informações.

Segundo Chizzotti (1991), o estudo de caso caracteriza-se por dar um significado mais amplo aos resultados de uma pesquisa de um caso em particular; pois, ao organizar os dados e fazer uma análise crítica de uma experiência, é possível chegar a resultados valiosos, que podem propor grandes transformações na questão em estudo.

O caso é tomado como uma unidade significativa do todo e, por isso, suficiente tanto para fundamentar um julgamento fidedigno quanto para propor uma intervenção. É considerado também como um marco de referências de complexas condições socioculturais que envolvem uma situação e tanto retrata uma realidade quanto revela a multiplicidade de aspectos globais, presentes em uma determinada situação (Chizzotti, 1991, p. 102).

O estudo de caso permite uma abordagem apropriada para investigar o imaginário dos professores, este construído sobre sua formação, profissão e prática docente. Para Lüdke (1996), no estudo de caso, nenhuma hipótese está preestabelecida.

Dessa forma, realizamos a pesquisa pelo método do estudo de caso, por considerar o mais apropriado para a abordagem e análise do tema escolhido. Assim sendo, acreditamos ter escolhido o melhor método, para que nossos objetivos fossem atingidos.

2 REVENDO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A formação de professores é, no momento, um dos temas mais sensíveis da discussão sobre as mudanças que se fazem necessárias no setor educativo. Durante a sua história, a formação de professores tem se estabelecido tanto entre os “modelos padronizados” que, durante um longo período, foram se cristalizando pelas academias, quanto entre os modelos práticos, baseados nos chamados “conhecimentos fundamentais”, que reduzem a formação a um conjunto de métodos e conhecimentos repetitivos e ultrapassados.

Neste sentido, é preciso tomar cuidado, com as ações de formação desenvolvidas pelas escolas, para que elas não reproduzam as velhas práticas que reforçam velhos modelos de cursos distanciados da realidade da escola, que não somam para a melhoria da prática dos professores. Nessa perspectiva, Pimenta (1996) nos alerta: “no que se refere à formação continuada, a prática mais freqüente tem sido a de realizar cursos de suplências e /ou atualização de conteúdos de ensino, estes programas têm se mostrado pouco eficiente para alterar a prática docente” (p. 74).

Esse processo de “modelos padronizados” e dos chamados “conhecimentos fundamentais que regula a formação de professores, está distanciado da realidade da escola e do professor, há muito tempo, portanto precisa ser alterado. Para tanto, Nóvoa (1991) propõe um professor com formação e compromissos bem mais amplos”:

Eu quero professores que não se limitem a imitar outros professores, mas que se comprometam na educação das crianças numa nova sociedade; professores que participem de um sistema que os valoriza e lhes fornece os recursos e os apoios necessários à sua formação e desenvolvimento; professores que não são apenas técnicos, mas também criadores (p. 39).

Essas questões referentes à formação expressam parte do que precisa ser discutido e implementado, em termos de formação de professores. Com relação a este tema, Nóvoa (1991) propõe ações concretas. Ele observa, em seus estudos, que estamos vivendo um período de grandes debates sobre formação e profissão de professor, suas palavras alertam sobre um desafio que diz respeito a todos nós: "(...) a formação de professores precisa ser repensada e reestruturada como um todo, abrangendo a formação inicial, a indução e a formação contínua".

Como já foi citado, os debates sobre a formação são muitos. Isso explica, em parte, as dificuldades que as instituições formadoras e os profissionais ainda precisam superar. Sobre essa questão, Nóvoa (1991, p. 310) assegura a importância dos modelos de profissionais na formação de professores, a começar por: "(1) contexto ocupacional; (2) natureza do papel profissional; (3) competência profissional; (4) saber profissional; (5) natureza da aprendizagem profissional; (6) currículo e pedagogia". Diante disso, parece ser evidente que a superação dessas dificuldades não será tarefa fácil, nem de responsabilidades isoladas, mas será possível, a partir de um esforço de todos.

2.1 A formação inicial de professores

Ao falarmos em formação inicial de professores, sabemos que estamos fazendo referência a um tema muito complexo; pois, tanto da parte de quem tem a responsabilidade pela formação quanto de quem está em formação, ocorrem manifestações de insatisfação com o que vem sendo realizado. Como já vimos, os centros formadores ainda estão desenvolvendo processos de formação, baseados em modelos excessivamente acadêmicos, que se distanciam demasiadamente da realidade escolar. Por outro lado, outros formadores fundamentam-se em modelos práticos de conhecimentos, que se ocupam excessivamente em repassar conhecimentos fundamentais preestabelecidos.

Mesmo o centro de o nosso estudo sendo a formação continuada de professores, é preciso entender como está a formação inicial hoje, quais os

seus problemas e quais as soluções buscadas. Isso posto, podemos começar pelo depoimento da pesquisadora Pimenta (1996), que se refere a questões da formação acadêmica: “Pesquisas têm demonstrado que os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios distanciados da realidade escolar, pouco têm contribuído para gerar uma nova identidade do profissional docente” (p. 74).

Cabe dizer que a formação de professores continua no centro das discussões, especialmente no que se refere à formação acadêmica, que tem passado por boas reflexões nos últimos tempos. Uma das tentativas tem sido a de aproximar os cursos de formação à realidade escolar, já que o distanciamento tem sido o foco de muitas preocupações.

Apesar das dificuldades encontradas, os avanços são animadores, ao que parece, já é possível vislumbrar algumas soluções. Estas se revelam no fato de os profissionais da educação e da própria escola estarem ultrapassando a fase da crítica, partindo para a ação, isto é, buscando diálogo com a universidade, especialmente a pública, além da criação de espaços de formação no ambiente escolar. Outro movimento, nesse sentido, vem da própria universidade que, a partir de uma exigência legal e do próprio mercado de trabalho, tem procurado discutir o tema, propondo reformulações nos currículos e nos programas de extensão. Esse conjunto de ações, pode trazer para a formação e para a qualidade do ensino ganho imediato.

Neste sentido, verificamos que, finalmente, estamos nos encaminhando para aquilo que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96, prevê em termos de formação e qualificação docente. Segundo esta lei, a formação inicial, reza no artigo 61, terá como fundamentos: I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. Portanto, notamos que, ao realizar este princípio legal, além de atender aquilo que a legislação prevê, também estamos oportunizando a criação de espaços importantes de debates que poderão nos encaminhar para as transformações necessárias à educação, que são, de um modo geral, lento.

Apesar das dificuldades devido ao amplo debate sobre formação de professores, devemos lembrar que passos significativos já foram dados no sentido da qualificação da formação. Neste caso, queremos destacar um dado de extrema importância, que vem sendo tratado nos últimos tempos: a ampliação da carga horária da prática de ensino nos currículos dos cursos na formação inicial, que passou para um mínimo de oitocentas horas, que deve ser distribuída adequadamente durante a realização do curso. Entendemos que só essa decisão não basta, é preciso que ela esteja articulada com outros elementos de formação. Sabemos que associar teoria e prática não garante uma formação baseada no trabalho investigativo nem em experiências extensionistas. Também a ampliação da carga horária da prática de ensino, não é, por si só, garantia de resultados. É preciso que todos os elementos necessários a boa formação estejam bem articulados, para que o futuro profissional docente tenha uma melhor qualificação.

É pertinente salientar que as grandes questões que envolvem a formação inicial, já têm ocupado um lugar destacado nos debates acerca da formação e da qualidade da formação do profissional docente. Resta saber como essas questões de formação e de qualidade docente no ensino vêm sendo tratadas, após o início da carreira do professor. É preciso lembrar que a formação em serviço também tem sido tema de debates, tanto nas escolas como nas instituições formadoras. A seguir, há uma reflexão sobre a formação continuada, uma vez que ela é o centro de interesse do nosso estudo.

2.2 A formação continuada de professores

Este trabalho sobre a trajetória do Colégio Estadual Tancredo Neves busca desvelar a subjetividade existente nas práticas pedagógicas da escola – por meio da análise dos relatos dos professores –, reveladas em suas entrevistas, sobre a formação continuada de professores desenvolvida pela escola.

O espaço de formação de professores promovido pela escola, além de estimular a formação e a reflexão sobre a prática da docência, desenvolvida no cotidiano escolar, ainda representa um momento singular para a troca de

experiências entre os agentes das diversas áreas do conhecimento. Tais momentos podem ser denominados de uma experiência interdisciplinar dentro da própria escola.

O desenvolvimento de um processo de formação continuada – como o observado nos relatos das entrevistas – além de outras vantagens, possibilita a reflexão sobre os saberes da experiência, que são construídos nas trajetórias profissionais cotidianas do professor. Estas experiências cotidianas, somadas aos saberes sobre os conhecimentos específicos das ciências e da pedagogia, possibilitam uma maior qualificação aos professores e ao ensino.

Por intermédio da memória revelada pelas entrevistas, temos a oportunidade de visitar o passado do colégio; deste, extrair uma significação maior, para enfrentar os desafios da formação e da profissão de professor. Nesse sentido, nos reportamos ao dizer de Bosi (1994): “Na maior parte das vezes, lembrar não é viver, mas pensar, com imagens e idéias de hoje, as experiências do passado” (p. 55).

Desenvolvendo esta reflexão, é possível declarar que, por intermédio dos relatos dos professores sobre a formação, podemos fazer uma aproximação melhor com o tema desta pesquisa, para saber como ocorre o processo de formação de professores no cotidiano escolar e quais são os resultados na qualidade tanto da prática escolar quanto do ensino.

Quando analisamos o profissional docente, no cotidiano escolar, precisamos identificar os saberes da experiência dele, pois são os conhecimentos, adquiridos ao longo de sua experiência de vida como educador, que nos permite compreender melhor em que condições esses profissionais desenvolvem suas atividades. Dar sentido aos saberes da prática, que historicamente não têm sido reconhecidos pela pesquisa em educação, é de grande relevância para este estudo, pois essa experiência e saberes são elementos importantes na formação da identidade do professor.

Por outro lado, é importante observar que, freqüentemente, os professores também deixam de reconhecer os saberes dos alunos, que chegam às escolas com uma bagagem de informações e conhecimentos adquiridos em seu meio social. De forma antididática, eles, não são

considerados nem pela escola, nem pelos professores, nos momentos de elaboração dos planos de aulas, portanto, não fazem parte da prática escolar. Tais procedimentos revelam um paradigma a ser superado pelo sistema educacional e pelo professor, que terá que se reeducar, pois a quebra do já estabelecido não pode ser superada apenas com o esforço do professor, terá de ser uma responsabilidade do sistema, da formação e do professor. Esse aspecto abordado pode ser respaldado em Freire (1997), que lembra:

Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, saberes socialmente construídos na prática comunitária. Discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos, de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público, para discutir, por exemplo, a poluição de riachos e córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes (p. 33).

Em relação aos saberes da experiência do professor, é possível destacar que, apesar dos esforços destinados a um melhor aproveitamento do saber, ainda não lhe é dado o lugar que ele merece dentro da escola. Isso não se refere ao esforço individual do professor em aproveitar sua experiência em sala de aula, refere-se ao debate coletivo dentro da escola, que deveria ocupar um lugar melhor, principalmente quanto ao aspecto da troca de experiência, que geraria ganhos para todos.

Quanto ao conhecimento e aos saberes necessários para uma boa docência, o debate é amplo, porém queremos citar os referidos por Nóvoa (1995). Segundo este autor, são essenciais ao professor: o saber da experiência (como professor); o saber da pedagogia (como especialista em ciências da educação) e o saber das disciplinas (como especialista dos diferentes domínios do conhecimento), todos são indispensáveis para uma boa docência e para a qualidade do ensino.

Tais considerações poderão nos levar a uma aproximação do que realmente seja o discurso e a prática que deveria permear as conceituações sobre a escola e sobre a figura do professor.

3 PENSANDO A FORMAÇÃO, A PRÁTICA ESCOLAR E O ENSINO

Cada vez mais, a escola tem sido o lugar apropriado para debater o ensino, sua proposta e prática; nela, também podemos debater questões relacionadas à formação dos professores, especialmente quando se trata da formação continuada. Pela observação da prática realizada pelos professores, nas escolas, podemos avaliar a verdadeira dimensão e importância desses processos e de seus resultados.

O enfoque contemplado, nesta pesquisa, é significativo para o nosso estudo, pois permitiu conhecer: quais foram as ofertas da escola referente à formação continuada; qual o projeto implementado; como se dá a participação dos professores; qual a avaliação dos professores em relação aos resultados práticos e objetivos do processo de qualificação docente e da melhoria do ensino.

Como espaço de ensino, o Colégio Estadual Tancredo Neves tem promovido boas reflexões nos últimos tempos. Dentre as questões mais discutidas, estão as que se referem às condições em que se realizam as atividades de ensino nas escolas, especialmente, nas instituições públicas. Estas, na maioria dos casos, se referem à escassez de recursos e investimentos na educação. Uma realidade que tem afetado a qualidade do ensino de forma direta. Também, por falta de recursos, acabam prejudicados os projetos de ensino das escolas. Tal fenômeno pode ser identificado nos baixos índices educacionais apresentados pelas escolas da rede pública de ensino. No Colégio Estadual Tancredo Neves, esta realidade não é diferente.

Ainda em relação à qualidade do ensino, é oportuno salientar que os baixos índices de ensino da rede pública, também, estão presentes na rede privada de Santa Maria – RS, porém, com melhor desempenho, apresentando os índices de 92% de aprovados, 8% de reprovados e 4,65% entre evadidos e transferidos, (Anexo A). Convém lembrar que a rede privada de ensino atende

pouco mais de 10% do ensino básico no RS, mesmo assim, ainda apresenta dificuldades com relação à qualidade do ensino. Este fenômeno também pode ser identificado nos índices de aprovação, de reprovação e de evasão escolar apresentados pelo Colégio Estadual Tancredo Neves (Anexo B), que apesar de ser melhor que os índices da rede estadual de ensino do RS (Anexo C), ainda precisam melhorar muito. No RS, foram reprovados 16,88% dos alunos do ensino fundamental em todos os anos, durante a última década.

No caso da rede privada, uma das causas da má qualidade do ensino, pode estar na expectativa de que o uso de recursos tecnológicos, tais como: computadores e laboratórios de última geração, pode substituir um bom projeto de ensino e uma metodologia pedagógica adequada. Entendemos que estes fatores são apenas complementares e devem estar estrategicamente articulados, para que possam chegar ao resultado satisfatório desejado.

Com relação à formação de professores na escola, convém ressaltar que tal tema, recentemente, vem sendo tratado pelos pesquisadores da área da educação; pois, até então, o lugar e a responsabilidade da formação estiveram reservados aos espaços acadêmicos. Mesmo assim, já existe um significativo número de pesquisas sobre o assunto. Sabemos que a relação entre a teoria e a prática pode ser verdadeiramente conhecida e avaliada na experiência vivenciada; nesse caso, a escola passa a ser um lugar de destaque como espaço de formação e de avaliação desse processo.

3.1 A fala dos professores sobre a escolha da profissão, formação inicial e início da carreira

Quanto à escolha profissional, a pesquisa indica que a escolha profissional dos professores depoentes estava respaldada em um forte desejo de ser professor, mesmo diante das adversidades. Vejamos o que relata o professor nº 3:

Parece que eu já nasci professora. Parece que já nasci pra ser; porque, quando eu era criança, eu levava da escola

pequenos pedaços de giz. Não tinha quadro, às vezes, eu escrevia nas paredes do galpão, no roupeiro de minha mãe, ela me dava bronca e eu não ligava. Eu queria mesmo era ser professora. Eu dava aula para os pequenos quando tinha tempo. Domingo, o meu lazer era brincar de ser professora. Então, eu fui construindo, ao longo da minha vida estudantil, nas séries iniciais e depois no ensino fundamental, concretizei, fiz o magistério com muitas dificuldades.

Como podemos observar, na fala dessa professora, o magistério, apesar de tudo, ainda é uma profissão apaixonante. No entanto, boa parte dos professores não está suficientemente preparada e comprometida para o bom desempenho da profissão. Eles poderão se decepcionar ao entenderem que, na docência, só há sucesso entre educadores bem preparados.

O professor nº 9 narra que enfrentou a contrariedade de sua família na escolha da profissão:

Na minha família, queriam que eu fosse médica, dentista, eu sempre batalhei por aquilo que eu gosto, o que eu sempre gostei é ser mestre, ser professora. Até a minha mãe de criação disse assim: faça uma odontologia minha filha, tem mais um tempo mais abrangente para tua vida futura. (...) Eu ficava chateada, porque ela queria que eu fizesse farmácia, odontologia, medicina e isso tudo não era o que eu queria, não era para mim, (...) não era o que eu queria na minha vida.

Nas palavras da professora, ficou registrada sua determinação em realizar o sonho de ser professora, o que contribui decisivamente para que o profissional supere os desafios de sua carreira, que são comuns em todas as profissões.

Nossa proposta de pesquisa se traduz em um método singular, pois reconhece ser fundamental ouvir a voz do professor por meio de entrevistas, dando espaços para a fala de quem está no cotidiano escolar. Também desvela o professor como pesquisador de si. Nesse sentido, temos a contribuição de Goodson (1990) sobre a importância de o professor falar do seu trabalho, porque assim é possível serem revelados fatos que, muitas vezes, os pesquisadores não têm levado em consideração em seus estudos.

Ouvir a voz do professor devia ensinar-nos que o autobiográfico, a vida, é de grande interesse quando os professores falam do seu trabalho. Ao nível de senso comum, não considero esse fato surpreendente. O que considero surpreendente, se não injusto, é que durante tanto tempo os investigadores tenham considerado as narrativas dos professores como dados irrelevantes (p. 71).

O descontentamento entre os professores, resultante das condições do seu trabalho e da falta de reconhecimento da importância do papel social da educação, tem instalado um grande mal-estar no magistério; quase sempre essas condições adversas causam males irreversíveis, que vão desde a desistência da carreira, até problemas de saúde física e, principalmente, mental. Portanto, os efeitos negativos na vida do professor, podem ser devastadores, especialmente nos campos psicológicos e sociais, porém isto deve ser evitado.

No que se refere à formação inicial do professor, a dada pela academia, esta tem recebido muitas críticas, por ser demasiadamente livresca e teórica ou por manter-se distanciada da realidade das escolas. É oportuno salientar que a maioria dos professores pesquisados declarou ter enfrentado as dificuldades citadas anteriormente, tanto durante a fase de formação quanto no início da carreira.

Outra questão levantada pelos professores pesquisados, são as dificuldades a serem superadas para estudar. Diversos fatores contribuíram, dentre eles: as dificuldades financeiras, a distância da universidade e, ainda, a falta de apoio da família. Além de desestimular, de não dar importância a uma formação superior, os familiares recomendavam outros cursos, considerados de maior “status social”, já que as licenciaturas se encontravam entre os cursos não desejados. As dificuldades financeiras sempre estiveram presentes na fase de formação e se agravavam ainda mais pelo fato de, naquela época, haver menor oferta de vagas para as licenciaturas, aumentando a concorrência para as vagas das faculdades públicas. Também foram destacadas pelos professores, as dificuldades de distância e acesso, pois poucos municípios ofereciam os cursos.

Um aspecto bem destacado pelos professores foi a grande distância entre a formação acadêmica e a realidade do exercício da profissão. Segundo os professores, há necessidade de uma discussão profunda sobre a formação acadêmica.

Com relação ao início da carreira, este estudo demonstra que a maioria dos professores enfrentou dificuldades de ingresso, para exercer a docência. Essas dificuldades se referem, principalmente, ao fato de que a maioria dos professores deu entrada no magistério em locais distantes e de difícil acesso. Convém observar o que revela a professora nº 2:

A gente viajava todos os dias para chegar ao trabalho, foi todo o período de estágio, foi muito difícil nesse período. Nós, praticamente, pagamos para trabalhar, às vezes, penso: como é que a gente resistiu? (...) mas era a esperança de que ia melhorar e, após algum tempo, vim para esta escola, bem perto da minha casa. Então o sonho chegou, a realidade melhorou consideravelmente.

Segundo os professores entrevistados, grande parte dos docentes, como se fosse uma regra geral, passou pelo difícil momento de iniciar sua carreira nas piores condições de trabalho. Muitos permaneceram nessas condições durante anos. Ainda hoje, esse drama é vivido pelos novos professores que ingressam na profissão. Nóvoa (1995), em relação ao início da carreira, entende:

(...) quando um professor principiante supera o choque com a realidade, mesmo que seja através de uma aprendizagem por tentativas e erros, as tensões iniciais tendem a reduzir-se, verificando-se uma progressiva aceitação da parte dos alunos, dos pais e dos colegas. Começa então a possibilidade de auto-realização no trabalho profissional, encetando o professor o ensaio de inovações que lhe permitirão dar uma expressão mais pessoal ao papel que desempenha na instituição escolar (p. 119).

Como vimos, todo início de carreira apresenta muitas dificuldades em todas as profissões. A grande maioria dos professores passou por aquilo que

Nóvoa (1995) denomina de “o choque com a realidade”. Não eram raras as situações em que o professor, em início de carreira, ao chegar na escola, recebia as “piores turmas”, como eram qualificadas as turmas com dificuldades de aprendizagem. Em relação a essa questão, revela a professora nº 8:

Formei-me em 1998, fiz o concurso para o ingresso no magistério em 1999, quase quatro anos depois me chamaram. Saiu minha nomeação, em menos de um mês, eu estava na sala de aula, eu fiquei com medo. Fui bem recebida na escola, mas a turma era bem difícil. Senti muitas angústias, ficava pensando se estava fazendo certo ou não; ainda hoje, sinto muitas angústias, mas agora estou começando a superar um pouquinho.

Percebemos que, mesmo que esse acontecimento seja comum na fase inicial da carreira, em certos casos, as condições de início foram mais favoráveis; portanto, melhores para o professor. No entanto, o que verificamos é que a totalidade dos professores entrevistados, mesmo diante das dificuldades, nunca pensou em desistir da profissão.

3.2 A fala dos professores sobre a prática escolar adequada

O professor, em diversos espaços de atuação e momentos de carreira, tem sido pesquisado, não apenas como indivíduo, mas como representante de uma coletividade, de uma categoria de profissionais docentes. O olhar pesquisador não se dirige ao indivíduo em um momento “paralisado” no tempo, mas ao indivíduo dinâmico, em constante mudança, ressignificando-se e modificando seu meio a cada instante. Essa dinâmica exige um processo continuado de pesquisa, já que a formação está sempre em movimento.

Diante disso, esta pesquisa constitui-se em mais um espaço para a palavra do professor, para que ele se pronuncie sobre a prática escolar adequada para uma boa aprendizagem, a partir de sua formação e de sua experiência. Dessa forma, reconstruindo sua trajetória, dando novo significado à formação, saberes e experiências. A professora nº 4 entende que a prática

escolar adequada existe: “Quando o processo educacional respeita a realidade sócio-cultural do educando; quando os professores participam da elaboração dos projetos da escola, criticando e opinando; quando há integração entre a comunidade escolar e a família dos alunos”.

Como vimos, a visão da professora em relação à prática escolar é bem complexa, fica claro que diversos aspectos que envolvem esta área estão relacionados com fatores externos, ou seja, fora da escola. Nesse caso, o que a professora está propondo é um diálogo com a comunidade escolar sobre os diversos temas que dizem respeito às atividades da escola. A professora nº 10 reforça as palavras de sua colega, ela justifica: “a prática escolar adequada é aquela que respeita a realidade do aluno, suas condições e necessidades de aprendizagem”.

Em relação específica à formação e aos saberes que o professor necessita para ser um profissional; neste estudo, destacamos o pedagógico, o das ciências e o da experiência. Investigar e re-significar tais saberes acresce grande valor para o professor e para o ensino. As experiências de formação desenvolvidas pelas escolas, são de reconhecida importância para a boa prática escolar. A professora nº 6 foi questionada sobre a importância da formação continuada para a sua qualificação e para a melhoria do ensino, assegurou:

A formação continuada é imprescindível, ela é inerente ao educador. Ele tem que estar constantemente estudando. Não tem como ser professor e não estudar, isso é que vai te dar as possibilidades e alternativas para as questões pedagógicas de construção do conhecimento. As pessoas constroem o seu conhecimento a partir da educação, buscando a sua liberdade para serem mais felizes.

É possível reconhecer, em muitos casos como o do professor nº 6, que ela associa o desempenho de sua atividade profissional ao grau de satisfação com a profissão e, até mesmo, com a sua liberdade e felicidade. Esta constatação nos faz pensar que muitos casos de insucesso na carreira docente podem estar relacionados às questões da vida pessoal do professor. Sabemos

que diversos estudos têm confirmado esse fenômeno; portanto, é necessário que o professor esteja em um estado de equilíbrio, em seu aspecto pessoal e profissional. Por certo, isto preserva sua imagem e sua estima.

Nóvoa, em um dos seus estudos, trata da história da imagem da carreira do professor. O autor sustenta que, o que vem ocorrendo com a profissão de professor, caracteriza-se como processo de exclusão dos professores. Neste caso particular, destacamos o fato de estarmos falando de um paradoxo vivido na atualidade. Ao mesmo tempo em que há uma ampliação da reflexão sobre a educação e o profissional da educação, com grandes avanços científicos e tecnológicos, esse conjunto deveria contribuir para um grande prestígio social da profissão, já que há um processo de desvalorização dos professores, tanto no que se refere à importância social do papel do educador, como no que se refere à sua remuneração salarial. Esse fato tem se transformado em um pesadelo para os professores. Tal conjuntura, Nóvoa denomina de: “um processo de deslegitimação dos professores como produtores de saber”.

Vale lembrar, ainda, que não são raras as vezes em que assistimos profissionais de outras áreas exercendo a docência, sem nenhuma formação pedagógica. Ainda mais grave, eles desenvolvem pesquisas para o setor. Diante disso, assistimos à desmobilização e à desmotivação do professor em relação ao seu papel de educador e pesquisador; visto que, por sua vez, ele não vê sentido nem na sua qualificação, nem na sua formação.

3.3 Propostas dos professores para a melhoria da qualidade do ensino, a partir da formação continuada na escola

O desenvolvimento da profissão docente com qualidade depende diretamente da qualidade dos diversos saberes necessários ao exercício da profissão, da organização da carreira, das condições de trabalho e das questões salariais. A partir da garantia dessas condições, somada à formação pedagógica, conhecimento específico das ciências e do saber fazer, podemos dizer que as funções da docência serão mais bem exercidas. Pericialmente, também queremos conhecer a visão do professor sobre quais são, em seu modo de ver,

as propostas que poderiam melhorar a qualidade do ensino, aproveitando a formação realizada pela escola. Neste sentido, podemos verificar o que afirma a professora nº 4:

Qualificar os professores para a competência, seriedade, sensibilidade e comprometimento. Ter uma educação voltada para a formação de pessoas que sejam solidárias, fraternas, responsáveis, participativas e transformadoras. Dessa forma, entendo que a escola estará contribuindo para um mundo melhor, com pessoas éticas e que à parte das camadas populares tenham a oportunidade de acesso.

Relativo aos saberes que a prática escolar exige, em muitos momentos, verifica-se que existem concepções ingênuas de alguns professores, que não exercem uma ação e não emitem crítica sobre o seu fazer e sobre o seu pensar. Freire (1997), em relação à reflexão crítica sobre a prática, como uma exigência primordial para saber ensinar, declara:

É fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses, nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador (p. 43).

Também é considerado de grande valor, para a reflexão e alteração da qualidade da prática escolar, os conhecimentos e procedimentos que fazem de um professor um mediador, papel fundamental para apoiar o aprendiz na construção do conhecimento. Portanto, o significado da função da docência está na possibilidade de uma intervenção ética e respeitosa entre educador e educando. Nessa mesma direção, Nóvoa (1995) alerta:

A atividade docente implica em conhecimentos e procedimentos que fazem do professor um mediador entre o conhecimento e a aprendizagem. Dentre outras funções, a docência exige que o professor saiba ensinar, orientar o estudo, ajudar individualmente os alunos, regular as

relações, preparar materiais, saber avaliar, organizar atividades, etc (p. 77).

Sobre os saberes da docência, seu significado na construção da identidade profissional e sobre uma adequada prática escolar, ainda há muito a ser desenvolvido. Nóvoa (2000) se refere a algo que é muito familiar aos professores em sala de aula, ele afirma: “cada um tem o seu modo próprio de organizar as aulas, de se movimentar na sala, de se dirigir aos alunos, de utilizar os meios pedagógicos, um modo que constitui uma espécie de segunda pele profissional” (p.16).

Esta constatação também é identificada nos relatos dos professores entrevistados, quando eles admitem que, no dia-dia da sala de aula, o professor necessita resolver situações que afetam a aprendizagem, com criatividade e até com improvisações de última hora. Todavia, a ampla maioria desses professores admite que ainda há muitas carências, especialmente no campo do conhecimento das ciências e nas questões pedagógicas. Porém, boa parte das escolas já desenvolve programas de formação em suas atividades no período letivo.

Destacamos, também, que alguns indicadores indiciam que determinados saberes, especialmente os adquiridos pela vivência social dos indivíduos, não são contemplados nos currículos dos cursos de licenciaturas, nem nos programas de formação continuada de professores, tampouco nos planos de aula desenvolvidos nas escolas. Conforme a professora nº 2, muitos saberes são necessários ao professor, além do conhecimento das ciências, para que ele exerça uma boa docência.

“Além do domínio do conhecimento, a questão da inter-relação, a convivência, a abertura, a troca, a busca pelo conhecimento, conhecer o aluno e a sua realidade, uma boa metodologia, são saberes importantes que o professor deve dominar, para que possa desenvolver uma boa docência”.

É possível e necessário que encontremos algumas respostas, a curto e médio prazo, referentes às questões que fundamentam a prática docente. Mesmo que preliminarmente, os debates sobre o tema já estão em andamento

nos centros formadores. Também na escola, o debate sobre essa questão já existe. Porém é preciso avançar urgentemente. Acreditamos no sucesso desses debates pelo fato de nunca ter havido tanta preocupação dos professores e dos pesquisadores em procurar respostas às perguntas referentes aos saberes necessários a uma boa docência com qualidade de ensino, como nos dias atuais.

Por outro lado, temos a consciência de que o exercício da docência passa por profundas reflexões, que levam a rever alguns conceitos sobre o processo de aprendizagem. Essa consciência passa pelo reconhecimento de que o educando, ao chegar à escola, já vem com um conhecimento inicial que vai crescer à sua nova experiência de aluno, agora na licenciatura. Isso lhe dá uma condição de saber, minimamente, quais foram os bons professores, que marcaram sua vida de estudante. De acordo com Pimenta (1999):

Quando os alunos chegam ao curso de formação inicial, já tem saberes sobre o que é ser professor. Os saberes de sua experiência de aluno que foram de diferentes professores em toda a sua vida escolar. Experiência que lhe possibilita dizer quem foram os bons professores, quais eram bons em conteúdos, mas não em didática, isto é, não sabiam ensinar. Quais os professores que foram significativos em suas vidas, isto é, contribuíram para sua formação humana (p. 20).

A possibilidade de aluno não só refletir sobre as posturas profissionais, mas também ouvir os professores sobre os métodos apreendidos precisa ser tomada como conteúdo de formação, tanto no processo inicial, quanto na formação continuada de professores. Essa postura profissional pode ser entendida como maneira característica da profissionalidade do professor, visto que está fortemente baseada no conjunto dos saberes e dos fazeres da docência.

Convém destacar que as propostas dos professores a respeito de como o ensino pode ser melhorado, a partir da formação continuada na escola, são de extrema importância, tanto para avançar a pesquisa nesse tema como para construir uma alternativa, em que o professor também passa a ser o sujeito de

uma investigação de extremo valor para o bom desempenho do seu trabalho. Esse processo no qual o sujeito é pesquisador de si próprio, abarca um componente especial, o de oportunizar que o professor possa voltar um olhar para si, possibilitando uma avaliação real do próprio trabalho e de seus resultados.

A partir da opinião dos educadores sobre as alternativas para superar dificuldades referentes à formação continuada e à qualidade do ensino na escola, é possível reelaborar e melhorar significativamente uma série de questões no campo pedagógico, com uma boa margem de acertos. Embora, as questões pedagógicas não sejam muito precisas, uma parte significativa do conhecimento pedagógico procura considerar aquilo que parece estar mais próximo da verdade. Vale muito ouvir o professor, ele guarda experiências ricas para relatar sobre o exercício da docência, ou seja, sobre seus saberes, sua prática escolar e, ainda, sobre a qualidade do ensino.

4 OLHANDO A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA ESCOLA

As experiências de formação continuada de professor, nas escolas, são diversificadas. As que mais encontramos são: determinação de alguns espaços de tempo dentro do calendário escolar, palestras consagradas que tratam de temas bem pontuais, indicados pelos professores; ou seja, temas extraídos de suas principais angústias vivenciadas no cotidiano de sala de aula. Outra forma denominada de espaço de formação nas escolas, esta um verdadeiro equívoco, são os momentos de avaliação nos conselhos de classes. Nestes, os alunos são expostos a verdadeiros processos de medição de algumas competências, aos quais são submetidos durante o andamento das aulas, em diversas áreas do conhecimento. Não são raros também os casos que contabilizam como tempo de formação, as confraternizações entre professores e até as festas com a participação da comunidade escolar, usando os tempos destinados ao aluno, causando-lhe prejuízos.

4.1 A formação continuada oferecida pela escola

Retomando a reflexão, quando falamos em formação continuada de professores, é oportuno lembrar que esse tema tem sido uma constante em muitos debates entre os educadores e, especialmente, entre os pesquisadores da área educacional. Daí considerar, por diversas razões, que a formação acadêmica continua sendo, na maior parte das vezes, baseada em currículos distanciados da realidade escolar.

Já a discussão sobre a formação inicial ainda precisa ser aprofundada, propondo encaminhamentos objetivos e práticos, que identificamos como uma reivindicação da grande maioria dos professores em seus depoimentos. Contudo, o que realmente queremos estudar é o processo da formação

continuada de professores, desenvolvido nas escolas. Para falar neste tema, tomamos o depoimento do professor nº 6, sobre a formação continuada:

É importante que o professor esteja constantemente estudando, ele tem que estudar. É uma necessidade, ele tem que ler, não pode ficar só na graduação, senão ele vai ficar estagnado. Nas duas escolas que trabalho, especificamente a escola pública, ela tem oferecido, tem oportunizado, condições para que todos os professores possam estudar. A escola tem horário disponibilizado para o professor estudar e participar de reuniões de estudo. Então, existe este espaço dentro da escola, já existe há algum tempo, nós temos formação continuada ao longo do ano.

O depoimento do professor nº 06, é de alguém que, além de atuar em sala de aula, também atua como equipe diretiva da escola. Ele declara que a escola disponibiliza tempo e espaços para o professor estudar, porém verificamos que muitos professores, devido a vários motivos, não participam desses momentos de formação que são garantidos dentro do calendário escolar; portanto, remunerados. Os professores desperdiçam a oportunidade e alegam os mais diversos motivos; assim, prejudicam a si mesmos, a escola e, principalmente, o aluno. É importante ressaltar o dizer do professor nº 6, a respeito da não participação dos professores nos programas de formação:

Muitos não participam, a gente tem consciência que é importante; mas, por acomodação, agimos como alunos, fugindo muitas vezes de determinadas reuniões. Não participam alegando questões salariais, que é um fato que também inviabiliza ou desmotiva a participação nesses encontros de formação. E muitos estão na área errada; alguns, a gente percebe, estão no lugar errado, não estão satisfeitos, não estão felizes com o que estão fazendo, não estão buscando a mudança, mesmo sendo oferecida. Mas eles não têm motivação suficiente para participar e acabam deixando de participar, por não ter tempo, ou por razões pessoais.

É possível entender que há uma espécie de mal-estar que afeta os professores, isto tem gerado um grande desconforto no meio deles e na

relação deles com a escola. Esta, apesar de oferecer oportunidades para o professor refletir sobre sua prática, nota que boa parte dos docentes não participam. Eles justificam com alegações diversas. Esta realidade nos impressiona, pois as iniciativas do professor e da escola não conseguem dar conta de superá-la. Tal procedimento já se tornou uma cultura no meio do magistério; desse modo, serão necessários mais esforços ainda de todos os agentes responsáveis por essa situação. O professor, a escola, a universidade, os pesquisadores em educação e o poder público terão que se dedicar mais, com novos planos e ações. Dessa forma, talvez possamos dar passos significativos em busca de uma condição melhor para a prática escolar e para a qualidade do ensino.

No caso desta pesquisa, também procuramos saber se algumas causas das dificuldades do professor, em relação à prática docente e à qualidade do ensino, não estariam na escolha profissional. Para nossa surpresa, a grande maioria dos professores fez sua escolha durante sua trajetória acadêmica ou, até mesmo, após o início da vida profissional. Todavia, ao falar em opção em serem professores, todos os entrevistados foram unânimes, ao afirmar que a escolha foi espontânea e estavam satisfeitos com a profissão.

A escolha profissional nos remete a uma reflexão sobre o valor e a complexidade da profissão escolhida. Essa complexidade e valor têm dado sua contribuição para a construção de uma sociedade mais justa e melhor. Talvez este seja o principal papel político e social dos professores. Diante disso, certamente, resta lembrar as palavras de Nóvoa (1992): “Ser professor obriga a opções constantes, que cruza a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam, na nossa maneira de ensinar, a nossa maneira de ser” (p. 10).

Como vimos, a pessoa do professor e o seu estilo profissional, se cruzam constantemente, já que um se revela no outro e vice-versa. Esta é uma constatação de quanto os dois fatores precisam estar bem identificados e equilibrados, para que o resultado produzido na ação do professor, seja de qualidade. Nesse sentido, verificamos contradições nas respostas dos sujeitos entrevistados. O mesmo professor, respondendo as questões, afirma ter

satisfação com a profissão, embora tenha dificuldades financeiras. Ele também declara limitações pedagógicas, mas não participa de cursos de formação; reclama baixos salários, mas não participa do seu sindicato nem muda de profissão. Isso nos deixa com muitos questionamentos sobre tal profissional que ainda espera por melhores condições de trabalho e por reconhecimento.

No levantamento efetuado por meio das entrevistas, no que se refere à escolha profissional, os dados mostram uma grande variação de situações, quase particularizando cada sujeito. Muitos professores se tornaram professores, porque tiveram bons professores durante a vida escolar; outros tinham a ajuda de professores na família; outros ainda pensaram em ser professores durante o período de estudante, como foi o caso do professor nº 6. Ele narra; “cursei mais dois anos de agronomia, faltavam dois semestres para me formar, eu abandonei, porque não tinha nada a ver comigo, o meu chão era realmente o magistério”.

Outros professores decidiram pela carreira do magistério quando ainda eram crianças. Eles afirmam que sentiam verdadeira paixão pela profissão da mãe, mesmo com ela recomendando que escolhessem outra profissão; ela julgava a função de professor muito sofrida e pouco valorizada. Nesse caso, vale observar o depoimento dado pelo professor nº 2, ao ser perguntado sobre o momento em que decidiu ser professor. Ele conta: “Queria ser professora desde menina. Minha mãe era professora, a gente se criou dentro da escola. Embora à vontade de minha mãe fosse de eu ter outra profissão; eu insisti e consegui fazer o curso. Então, foi a vivência de minha infância, que fez com que eu aprendesse a gostar da profissão desde cedo”.

Há outros casos de resistência familiar referente à escolha de ser professor. Em suas falas, é possível entender que muitos momentos ficaram marcados pela resistência das famílias e pelas pessoas das relações próximas que se manifestavam sobre a opção pela profissão de professor, observamos isso no relato do professor nº 1:

Na minha família, que eu saiba, anterior a mim, ninguém havia sido professor, nem estudado até então; porque, na

época, as condições eram sempre difíceis, eles moravam no interior. Então, a minha formação, a minha decisão de ser professor vem desde o tempo de ginásio, no seminário. Eu estudava bastante latim, francês, inglês. E eu gostei da linha do inglês, claro, que também da do português, por isso entrei nessa... nesse barco e estou até hoje, não mudei de profissão.

Um dado importante retirado das entrevistas foi o fato de não haver nenhum professor querendo trocar de profissão. Alguns até vieram de outras profissões para o magistério, mas o inverso não é manifestado; pelo contrário, todos, apesar de certas dificuldades, dizem querer permanecer na profissão até a aposentadoria, como foi o dizer do professor nº 1, que, apesar de ter tido boas oportunidades de mudar de profissão, decidiu permanecer como professor até hoje. Por outro lado, alguns declararam que, após se aposentarem, poderão exercer outra atividade. Essa declaração que o professor estaria disposto a experimentar outras profissões. Via de regra, a grande maioria apresenta-se satisfeita com a escolha profissional.

Outro relato importante do professor entrevistado nº 7, diz respeito aos fatores que determinaram a sua opção pelo magistério. Em seu depoimento, o professor revelou a influência de bons professores durante sua escolaridade básica. O professor narra sobre sua decisão de ser professor: “Eu acho que uma coisa que me levou pra carreira de professora foi o fato de eu ter tido bons professores de história. Eu acho que, tanto no meu ensino fundamental como no meu ensino médio, eu tive ótimos professores de história e a decisão pelo curso de história veio daí. Veio a partir do trabalho dos professores”.

Como podemos observar, todos os professores entrevistados, carregam uma carga muito significativa de influência de seus professores. Isso ocorre desde os primeiros tempos da vida escolar. Além do desejo de ser professor, certamente eles foram incentivados a seguir a profissão no futuro, pois tiveram boas referências dos professores, que surgiram durante a vida escolar deles. Evidentemente, outros fatores contribuíram para a decisão profissional, mas esses referenciais das vivências, durante a trajetória de vida, são os fatores talvez menos importantes, porém decisivos.

4.2 A formação continuada na escola e o fazer do professor

O trabalho de reflexão sobre a formação continuada tem se voltado para as dificuldades enfrentadas pelos docentes no cotidiano escolar. Segundo os professores, a formação deve estar relacionada à busca de alternativas que melhorem o fazer do professor e a qualidade do ensino e da aprendizagem. Portanto, esse tema ganha dupla relevância. Primeiro, porque há um clima de inquietação entre os professores, que procuram novas possibilidades de formação e qualificação para o exercício da docência; os docentes demonstram querer mais. Em segundo lugar, porque os professores depositam boa dose de confiança no programa de formação continuada desenvolvido na escola, o que aumenta a responsabilidade em desenvolver uma formação de qualidade, que atenda as demandas da boa docência e da qualidade do ensino.

Com relação ao programa desenvolvido pela escola, em muitos momentos, ocorrem situações em que certos temas, tratados pelos conferencistas, se afastam demasiadamente da realidade da escola e da prática do professor. Há aí uma contradição significativa com relação ao trabalho de sala de aula, causando um desinteresse da parte do professor em relação à formação na escola. Este fenômeno pode ser identificado no relato do professor nº 4:

Os temas são adequados com algumas exceções; assim, professor, às vezes, tem alguns palestrantes que a gente fica analisando lá na prática da sala de aula. Algumas vezes eles (os palestrantes) não fecham com a minha realidade de sala de aula, a gente faz análise de algumas falas, elas são muito interessantes, muito bonitas, mas na prática, às vezes, não funciona.

Nos últimos anos, o Colégio Estadual Tancredo Neves desenvolveu um programa de formação continuada e de relatos de experiências pedagógicas exitosas, realizadas pelos professores da escola. Este trabalho envolveu várias etapas, passando pelo planejamento, desenvolvimento e avaliação. Dentre os aspectos importantes, os professores destacaram sua participação em todas as

fases do processo. Outro fator relevante foi a garantia de espaços de relatos de experiências de professores no cotidiano escolar. Também foi possível a troca de experiências entre os professores da escola, eles perceberam não só que as várias dificuldades enfrentadas em seu fazer diário eram comuns a grande maioria dos docentes, mas também que a solução para esses problemas podem ser buscada coletivamente. Como vimos, tanto as práticas pedagógicas quanto às experiências de formação continuada desenvolvidas na escola, são de vital importância, uma vez que a reflexão sobre o fazer pedagógico permite identificar e recomendar inúmeras alternativas para a boa docência com qualidade do ensino.

Nesse caso, é oportuno lembrar que não basta ter consciência das carências de formação, tanto inicial como continuada de professores, é preciso identificá-las e encaminhá-las a soluções adequadas a cada realidade, por meio de projetos, que minimizem seus efeitos negativos no cotidiano da atividade docente e na qualidade do ensino. É de grande importância a definição do conjunto dos objetivos e das ações da escola, que podem ser determinados, articulados e assumidos com a participação de toda a comunidade escolar, o que estabelece uma maior aproximação desta com o grupo de professores e, também, um maior compromisso de todos. No entanto é preciso tomar cuidado, para que as ações desenvolvidas pelas escolas, não sejam as velhas práticas, que reforçam velhos modelos de cursos distanciados da realidade da escola, que não somam para a melhoria da prática dos professores. Nesse sentido, Pimenta (1996) nos alerta: “No que se refere à formação continuada, a prática mais freqüente tem sido a de realizar cursos de suplência e/ou de atualização de conteúdos de ensino, estes programas têm se mostrados pouco eficientes para alterar a prática docente” (p. 74).

Com relação ao processo de formação e sua qualidade, é importante destacar o valor que há na dinâmica da construção coletiva, com a participação da comunidade escolar, tudo isso pode ser garantido no projeto político pedagógico da escola. Além do compromisso assumido pelos sujeitos, quando estes são integrantes do processo, ainda há a possibilidade de avaliar a qualidade do processo e dos seus resultados. Nessa perspectiva, queremos destacar os aspectos importantes que Nóvoa (1992) descreve em relação à

formação de professores:

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada (...) o professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor. Urge, por isso, reencontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido (p. 65).

É importante ressaltar que, quando aos professores é dado o espaço e as condições necessárias, eles têm se mostrado bem receptivos a processos de formação e troca de experiências. O professor entende que ninguém fará por ele aquilo que depende exclusivamente de sua vontade, pois só ele pode desenvolver como tomar a decisão para qualificar a sua formação. No entanto, o valor da formação continuada na escola não só está na melhor qualificação do professor, mas também no auxílio para melhorar sua auto-estima, fortalecendo-o na busca de novas expectativas. A professora nº 7 confirma: “sempre que participo de uma reunião de formação continuada, existe um revigoramento, uma esperança”.

A qualificação da formação do professor tem sido muito discutida nos últimos tempos. Algumas questões mais abordadas são os saberes que o professor precisa dominar, para desempenhar a docência com qualidade, e as condições nas quais esses saberes são desenvolvidos. Em face disso, verificamos o que afirma Gauthier *et al.* (1998):

Os saberes que os professores se apóiam, dependem das condições sociais e históricas nas quais eles realizam sua profissão. O repertório de saberes de cada professor só arbitrariamente pode ser separado do conjunto dos saberes que um indivíduo possui. De fato, todo professor, enquanto membro de uma sociedade e de uma comunidade específica, dispõe de saberes partilhados por seus concidadãos. Além do mais, ele possui saberes que lhe são próprios em virtude de sua vida pessoal (p. 344).

A possibilidade de o professor narrar suas histórias como estudante; contar sua experiência como professor; refletir fundamentado no processo de formação continuada; pensar em modelos de professores que deixaram boas e más lembranças; são práticas importantes e significativas que, trazidas ao presente, constituem-se em materiais de formação e de autoformação dos professores. As trajetórias expõem a diversidade de experiências que refletem comportamentos, padrões, valores, posturas profissionais e pessoais, que são os primeiros saberes construídos sobre a docência. Tais saberes podem ser recuperados, a partir do trabalho da memória e da história oral. Os saberes da experiência passam a ser incluídos no debate epistemológico do campo educacional e da formação do professor e são requisitados pelo trabalho da memória e revelados através da história oral.

Dessa forma, percebemos que há um bom número de pesquisas em busca de respostas aos questionamentos que dizem respeito à formação de professores, especialmente, relativas à formação continuada. Dentre elas podemos citar Antonio Nóvoa, em sua obra “Profissão Professor – 1995”; a obra de Selma Garrido Pimenta, “O Estágio na Formação de Professores – 1997”; obra de Bernardete Gatti, “Formação de Professores e Carreira – 2000”; e a obra de Maria da Graça Nicoletti Mizukami e Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali, “Formação de professores, Práticas Pedagógicas e Escola – 2002”. Estas obras, dentre tantos outros trabalhos já realizados sobre a formação, procuram dar significado ao debate sobre a formação de professores, quanto nas academias, quanto nas experiências do cotidiano do professor. O significado dessas pesquisas pode ser entendido, segundo Freire (1997), quando o autor se refere à autonomia do professor e aos saberes necessários à prática docente. O autor afirma: “a formação é um fazer permanente que se refaz constantemente na ação” (p. 51).

4.3 Perspectivas da prática escolar, a partir da formação continuada

Com relação à vida de professor, destacamos três aspectos de maior importância: grande jornada de trabalho diário, questões de saúde e qualidade

do trabalho. O primeiro aspecto diz respeito ao corre-corre do dia-a-dia dos professores, visto que a maioria deles apresenta queixas sobre as diversas escolas e o grande número de alunos em sala de aula. Em decorrência das dificuldades de manutenção econômica e dos baixos salários recebidos por seu trabalho, o professor acaba assumindo extensas jornadas de trabalho diário. As causas alegadas pelos professores são as mais diversas, mas a razão mais citada entre os entrevistados é a dificuldade de manutenção dos padrões de vida e de renda, pois é preciso trabalhar mais para ganhar mais, o que tem causado grandes males à saúde e à qualidade do trabalho deles.

Também afetam a qualidade de vida do professor as questões de saúde. A principal razão apresentada refere-se à sobrecarga de trabalho diário, que tem causado grandes danos à saúde dos professores. A questão se agrava ainda mais devido ao volume de compromissos assumidos pelo professor, já que afeta inclusive a convivência familiar e a social do professor. Muitos reclamam que são “visitantes” em suas casas, que mal avistam seus filhos e que tal situação, um dia, terá de ser melhorada. Outros acreditam que a vida só vai melhorar depois da aposentadoria.

O terceiro aspecto relatado pelos professores diz respeito à questão da qualidade do seu trabalho. Eles atuam em vários locais de trabalho, por isso não conseguem fazer cursos de capacitação ou de formação, por pura falta de tempo, devido à correria diária. Segundo eles, essa falta de tempo e de oportunidade para a formação e a qualificação tem prejudicado a qualidade do trabalho docente e, conseqüentemente, tem prejudicado o aluno, diretamente.

Com relação à formação dos professores, é preciso considerar certos fatores que contribuem de forma significativa para o sucesso ou o insucesso da carreira. Primeiro, é necessário levar em conta a questão da escolha de ser professor, que pode ter sido condicionada a fatores externos, como possibilidade de uma remuneração estável. Pode também ter sido uma escolha provisória que se tornou permanente. No entanto, também pode ser resultado de uma escolha espontânea, fato que determina significativamente sua atuação futura. Em segundo lugar, podemos citar a qualidade dada na formação acadêmica, fundamentada em uma proposta de currículo bem articulado,

comprometida com uma educação de qualidade, fato este que o identifica como um bom profissional, abrindo-lhe um bom campo de trabalho e de remuneração.

É importante considerar que as perspectivas de sucesso da carreira do professor dependem das condições em que ele desempenha sua atividade docente. Nesse caso, especificamente, dependem das condições materiais dadas a ele, à escola e ao ensino. Aqui, aparece a questão salarial que é de grande importância para o professor, devido a sua manutenção. Por fim, as demais condições da carreira, já que, na atualidade, o professor tem assumido, na escola, papéis que não pode dar conta, até mesmo pelas limitações da sua formação.

No que diz respeito à profissão de professor, as respostas dos entrevistados indicam uma satisfação razoável com sua escolha profissional, porém a falta de tempo, associada aos fatores anteriormente citados, não permite uma preparação melhor do professor para enfrentar os desafios apresentados pela educação nos dias atuais. Como enfrentar esse desafio para garantir uma boa qualidade do ensino e, ao mesmo tempo, manter-se em boas condições de saúde e qualificação profissional para o trabalho, é a questão.

É preciso incentivar uma maior identificação pessoal dos professores com o trabalho e aumentar o seu tempo de trabalho nas escolas. Porém, essa solução não é fácil; pois, para que isso se realize, é necessário que outras questões relativas às condições de trabalho sejam resolvidas. Como exemplo, podemos citar a melhoria salarial da função de professor, pois isso permitiria que ele se mantivesse com um certo grau de dignidade, sem que tivesse que atuar em vários locais de trabalho para garantir uma melhor remuneração. Sobre essa questão, existe muito debate; se por um lado, é necessário que o professor fique um tempo efetivo maior na escola; por outro, os professores reclamam que moram dentro das escolas, porque no restante do tempo passam se deslocando de uma escola para outra.

O grande problema vivido pelos professores em relação ao tempo dedicado ao trabalho, à escola, está no fato de que, atualmente, os professores

estão exercendo suas funções de docência em várias escolas. Isto não só tem prejudicado o efetivo debate das questões da escola, como não permite que o professor possa contribuir com esse debate, o que está gerando um grande mal-estar profissional e até de saúde. Nesse sentido, Nóvoa (1995) propõe uma reflexão acerca do problema, segundo o autor:

(...) os professores enfrentam circunstâncias de mudança que os obrigam a fazer mal o seu trabalho, tendo de suportar a crítica generalizada, que, sem analisar essas circunstâncias, os considera como responsáveis imediatos pelas falhas do sistema de ensino (p. 97).

(...) vários trabalhos de investigação identificam a falta de tempo para atender às múltiplas responsabilidades que se têm acumulado sobre o professor, como causa fundamental do seu esgotamento (p. 108).

É urgente que se discuta objetivamente a função, a saúde, a tripla jornada do professor nas escolas e as questões salariais, principalmente no sistema público de ensino, já que os docentes estão mergulhados em obrigações e não sabem como sair delas sem apoio. É possível confirmar este problema no depoimento da professora nº 10. Ela fala do tempo de trabalho, do salário e da família:

Por questões de salário,... daí tu não tem tempo, não tem empregada, tu tem que fazer tudo, tu tem que pensar na tua casa, que tu tem tua família, que tu não pode também largar de mão isso. (...), eu acho o tempo, assim, muito curto. Nós, professores, o ideal de vida era 20 horas, não 40 horas. Ganhar por 40 horas, mas trabalhar 20 horas.

Nessa linha de raciocínio, há estudos que propõem uma reflexão referente à dedicação do professor, em tempo integral, ao ofício da docência, o que tem gerado todas essas questões ligadas à falta de tempo para a família, para o lazer, para o convívio social e para outros fazeres. Nóvoa (1995) justifica: “A dupla atividade. A questão ainda está na ordem do dia, na medida em que os professores buscam no exterior os estímulos (econômicos, culturais, intelectuais, profissionais), que muitas vezes não conseguem encontrar no

interior do ensino” (p. 24).

Essa constatação não é de agora, já se passaram algumas décadas de discussões e, concretamente, não temos nenhum encaminhamento que possa aliviar esse drama, que não é do magistério, é de todos nós. Por outro lado, temos consciência de que, isoladamente, o problema não tem solução; portanto, o encaminhamento deve ser coletivo.

A prática escolar desenvolvida ao longo da história da profissão docente, sempre esteve intimamente relacionada com as condições de trabalho, com a qualidade da formação do profissional e com o projeto pedagógico desenvolvido pela escola. Dentre as condições em que se desenvolve a atividade docente nas escolas, temos duas que dependem muito de fatores externos à escola: as condições de trabalho oferecidas pelo sistema de ensino e as condições em que chega à escola o educando. Cabe lembrar que a condição do preparo de formação do profissional, também, está relacionada ao nível de compromisso que ele determina em relação ao investimento na qualidade de sua formação. Este fator depende exclusivamente dos saberes que o professor construiu ao longo de sua trajetória de formação e de sua carreira profissional.

Quanto ao saber, queremos destacar os sentidos amplos de sua concepção e importância. Vimos que o conceito do saber está relacionado diretamente à origem do conhecimento. A sua definição está prevista em três princípios básicos, relatados por Gauthier *et al.* (1998):

O primeiro refere-se à origem do conhecimento. Segundo o pensamento de Descartes, pode-se chamar de saber todo o tipo de certeza subjetiva produzida pelo pensamento racional. O saber se opõe à dúvida, ao erro e à imaginação. Outra concepção associa o saber ao juízo. De acordo com essa concepção, o saber é um juízo verdadeiro. Por último, a concepção que considera a argumentação como o lugar do saber (p. 334).

Disso decorre que a construção do conhecimento se fundamenta nas concepções construídas sobre os saberes. Estas concepções, associados aos

saberes da experiência, das ciências e da pedagogia, permitem ao professor ter grande domínio sobre o processo do ensino e aprendizagem.

Em relação aos saberes necessários à prática educativa, Freire lembra que, ao ensinar, devemos respeitar os diversos saberes que constituem os diversos espaços de conhecimento. Dentre eles estão os da relação entre educador e educando, ou seja, os saberes do professor e também o saber do educando que, ao chegar à escola, traz consigo saberes construídos ao longo de sua trajetória de vida. Segundo Freire (1997), são: “saberes socialmente construídos na prática comunitária, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos” (p. 33).

Ainda em relação à prática escolar, o que temos assistido são velhos modelos e métodos ultrapassados de desenvolver o processo de aprendizagem nas escolas. Essas técnicas de ensino, da memorização, da informação e da reprodução de fórmulas pré-estabelecidas, foram utilizadas ao longo dos tempos passados, com a finalidade de dar uma padronização às metodologias que eram utilizadas nas diversas escolas das redes públicas de ensino. No entanto, elas permanecem cristalizadas até hoje, sutilmente garantidas pelas práticas de ensino desenvolvidas nas escolas. A superação desse desafio pode estar, de acordo com Freire (1997), em saber lidar com a intimidade que deve existir entre os saberes curriculares e a experiência social que todo o indivíduo adquire em seu meio, superando a memorização, o conceito já determinado e a tentativa de transferência de conhecimentos, por um processo crítico-reflexivo, que permite que o aprendiz elabore o seu conhecimento.

Por que não estabelecer uma necessária intimidade entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada a ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos (p. 34).

Atualmente, uma das dificuldades vividas pelos professores é a quantidade e diversidade de temas cotidianos trazidos pelos alunos, para dentro da sala de aula. O professor não tem dado conta de discutir tais temas devido a várias razões, dentre elas, estão a falta de tempo para acompanhar a velocidade das informações veiculadas pela grande mídia, já que são múltiplas as atribuições que o professor tem assumido nos últimos tempos. Diante desse quadro, podemos reconhecer o significado do que afirma Arroyo (2000), ao revelar a histórica imagem negativa que, muitas vezes, a própria sociedade forma sobre o professor.

Os olhares sobre as professoras e professores de educação primária e fundamental têm destacado por décadas as mesmas imagens: tradicionais, despreparados, desmotivados, ineficientes e por aí. Desde os relatórios mais antigos dos inspetores escolares do Império, até diagnósticos mais recentes, carregados de dados, repetem a mesma visão negativa (p. 203).

Mesmo que o professor tenha adquirido um razoável saber sobre a sua área de conhecimento, atualmente, faltam-lhe ferramentas estratégicas para uma boa pedagogia de aprendizagem, para dar conta de tantas demandas trazidas para a escola, vindas de vários meios ao mesmo tempo. Essa realidade tem contribuído para a formação dessa imagem negativa sobre o professor da qual Arroyo fala. Com isso, o saber e o fazer do professor estão sendo colocados em cheque pela sociedade, que produz mudanças que, muitas vezes, o professor não consegue acompanhar. Segundo alguns professores pesquisados, talvez essa carência possa ser minimizada com programas de formação continuada, desenvolvidos pela e na própria escola. No entanto, há um risco em depositar uma excessiva dose de responsabilidade a essa forma importante de formação. Porque só este mecanismo não basta, é preciso articular diversas estratégias de formação permanente, para que o professor possa estar bem preparado para os desafios da docência.

Portanto, mesmo colocando em prática o melhor projeto de formação para

professores, possível de desenvolver; só a escola e o professor, por certo, não darão conta de trazer ao conjunto dos seus professores a garantia da qualidade da formação necessária. Também, ao verificarmos as listas de presenças dos professores nos dias de formação oferecidos pela escola, notamos que o relatório de frequência dos professores aponta a baixa frequência de certos professores, sem contar que boa parte do corpo docente não participa (Anexo D). Vimos, então, que há pouca participação dos professores, dentre os mais de oitenta professores, apenas trinta e seis participaram da formação oferecida por sua escola. Ao nos referirmos que a escola não dá conta sozinha, queremos dizer que o sistema de ensino deverá ser ainda mais ousado e convincente nos seus programas de apoio à formação de professores em serviço, tanto em dar apoio às escolas, quanto em buscar parcerias com as instituições formadoras, ou seja, com as universidades. Pela declaração do professor nº 10, verificamos que os professores estão pedindo ajuda para buscar uma melhor preparação e qualificação:

(...) eu acho que a universidade está bem distante. Se bem que já faz quantos anos que estou fora da universidade, do curso de graduação; então, não sei como é que estão vindo esses professores que estão chegando na escola. Eles tiveram estágios de história. Por exemplo, em nenhum momento eles falaram assim: vamos conversar com os professores de história, vamos ver como é que está o trabalho.

A esperança que existe em relação à docência é a consolidação do espaço de debates sobre as questões de formação, tanto na fase inicial, como no cotidiano escolar. Creio que isso só será possível a partir de uma ação conjunta entre todos os atores responsáveis pela formação dos professores. Quando falo em “todos”, me refiro às universidades, ao setor público, às escolas e ao próprio professor. Talvez, assim, seja possível alcançar um lugar melhor para a formação e, conseqüentemente, uma melhor qualidade de ensino.

Outro tema em debate, quando tratamos de formação de professores,

está relacionado com a questão da competência docente, que tem sido discutida em muitos congressos no meio educacional. Nóvoa (1995) define:

(...) A competência docente não é tanto uma técnica composta por uma série de destrezas baseadas em conhecimentos concretos ou na experiência, nem uma simples descoberta pessoal. O professor não é um técnico nem um improvisador, mas sim um profissional que pode utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos práticos preexistentes (p. 74).

Talvez tenhamos que rever alguns conceitos e práticas sobre aquilo que estamos pesquisando e o que está sendo pesquisado; pois, em certos momentos, fica a impressão de que queremos reinventar a roda. Talvez seja isso mesmo que tenha que ser feito, mas pode ser que o método esteja equivocado. É sobre tal modificação que Nóvoa (1995) procura nos alertar; "(...) a prática educativa não começa do zero: quem quiser modificá-la tem de acompanhar o processo em andamento. A inovação não é mais do que uma correção de trajetória" (p. 77).

Outro tema em debate, na atualidade, trata sobre o saber e o fazer pedagógico do professor. Relativo a isso, a pesquisa de Nóvoa propõe refletir sobre o volume de responsabilidades que é atribuída ao professor, sem que ele esteja minimamente preparado para assumir certos papéis que estão sendo transferidos às escolas e estas, por sua vez, ao professor. Nóvoa (1995) alerta nesse sentido.

(...) há um autêntico processo histórico de aumento das exigências que se fazem ao professor, pedindo-lhe que assuma um número cada vez maior de responsabilidades. No momento atual, o professor não pode afirmar que a sua tarefa se reduz apenas ao domínio cognitivo. Para além de saber a matéria que leciona, pede-se ao professor que seja facilitador da aprendizagem, pedagogo eficaz, organizador do trabalho de grupo, e que, para além do ensino, cuide do equilíbrio psicológico e afetivo dos alunos, da integração social e da educação sexual, a tudo isto pode somar-se à atenção aos alunos especiais integrados na turma (p. 100).

Por certo, nas afirmações de Nóvoa, nota-se uma parte daquilo que tem de ser debatido em relação ao papel do professor nos tempos atuais. Como alerta o autor, exige-se do professor qualidades e respostas para as quais ele não está preparado. Isto tem gerado para o magistério um grande mal-estar, com conseqüências diversas e desastrosas. O professor, quase sempre por seus meios, tem procurado uma solução para tal problema, porém suas tentativas têm sido inúteis, pois a possibilidade de solução depende de fatores externos ao exercício da docência, deve ser buscada em rede, coletiva e simultaneamente.

5 ANALISANDO A APROVAÇÃO, REPROVAÇÃO E EVASÃO DA ESCOLA

Os indicadores de aprovação, reprovação e evasão, do Colégio Estadual Tancredo Neves (Anexo B), têm apresentado índices estáveis nos últimos anos. Verificamos que, durante o período analisado, as taxas têm oscilado muito, os percentuais de aprovação têm variado de 76,42%, em 1999, até 89,118%, em 1997. Em determinados anos, os índices de reprovação e evasão são bem elevados. Já a média do período indica que a aprovação e a reprovação exibem situação de estabilidade, com pequenas alterações no período. De um modo geral, constatamos que há uma estagnação dos indicadores das escolas do Município de Santa Maria nos últimos anos, com uma queda acentuada para a evasão escolar (Anexo E).

Dentre os fatores que estão contribuindo para a manutenção dessa realidade indesejada, está a falta de investimentos na rede pública de ensino, pois a carência desses recursos afeta as escolas, os professores, os alunos e a própria qualidade da aprendizagem. Porém é importante reconhecer que o programa de formação continuada, nas escolas, está possibilitando que os próprios professores se dêem conta das condições em que realizam o seu trabalho. Dessa forma, a formação está contribuindo decisivamente para a alteração do quadro crítico que as escolas vêm apresentando nos últimos períodos.

Além das questões externas que afetam a qualidade do ensino, a escola apresenta seus estrangulamentos internos, que passam pela precariedade dos recursos que são investidos nas escolas públicas. Os indicadores de qualidade do ensino, tanto do Colégio Estadual Tancredo Neves, como das demais escolas públicas, denunciam problemas graves no processo de ensino da escola e nas relações com a comunidade escolar pela a falta de maiores investimentos do poder público. No entanto o Colégio Estadual Tancredo Neves tem se preocupado com essa situação nos últimos tempos. Dentre as

políticas mais efetivas, nesse sentido, podemos destacar que a escola criou vários projetos com a finalidade de atrair e envolver a sua comunidade escolar. Os casos mais concretos dessa política foram a criação do curso de educação para jovens e adultos, cujo objetivo maior é atender aqueles alunos que estão fora da faixa etária ou estão evadidos da escola e, após algum tempo, decidem retornar para completar os seus estudos; e, também, a criação de um amplo programa de formação de professores em serviço. Esses esforços, vindos do conjunto da escola, têm melhorado significativamente os números da estatística que a escola apresenta.

5.1 Contradição entre a formação continuada de professores e a prática escolar altera a qualidade do ensino

A contradição entre a proposta da formação e a prática realizada no cotidiano escolar, pode ser identificada em diversos momentos. Dentre tais considerações, podemos destacar as seguintes:

Apesar de a escola oferecer um programa de formação continuada aos professores e aos funcionários, previsto e garantido no projeto político pedagógico da escola e no calendário escolar, com garantia de espaço ao professor, observamos que, conforme relatório das atividades de formação continuada do ano de 2002 (Anexo F), dos oitenta professores da escola, menos de 50% deles participaram das ações realizadas pela escola, ou seja, apenas trinta e seis professores participaram. Neste caso, concluímos que a formação, como processo assumido pelos professores, ainda não se constituiu como uma prática adotada pela maioria deles.

Se a grande maioria dos professores entrevistados reconhece, no programa de formação continuada desenvolvido pela escola, uma possibilidade de se qualificar e melhorar sua prática escolar, por que tão poucos participam, mesmo tendo tempo garantido dentro do calendário escolar? Seriam outros fatores que impedem uma participação maior dos professores nos espaços de formação, inclusive fatores externos à vontade dos professores? Ou faltam projetos articulados com o programa desenvolvido pelos professores no dia-a-

dia da escola?

O projeto pedagógico da escola e o calendário escolar garantem, institucionalmente, espaços de formação continuada de professores na escola, fato que possibilita um diálogo regular e permanente entre os profissionais. Mesmo reconhecendo que a troca de experiências e o apoio entre os docentes têm dado uma resposta satisfatória, a maioria dos professores não participa desses encontros, nem implementa as mudanças em seus métodos de ensinar. Os motivos alegados pelos professores são os mais diversos. Dentre eles, foram citados: a falta de tempo por estarem em mais de uma escola no mesmo dia; a falta de motivação, porque tais momentos não trazem nada de novo e os assuntos tratados, muitas vezes, não estão ligados à prática da sala de aula; alguns afirmam estar participando da formação em outras escolas, já outros professores não participam e dão uma desculpa sem fundamentação.

Ainda referente às contradições entre a formação continuada de professores e o exercício da função docente, que expõe sempre o professor a uma condição de críticas e desvalorização, verificamos que o professor passa por uma crise de identidade, pois há um choque tanto no plano dos valores quanto no domínio metodológico. Registramos o que observa Nóvoa (1995) a esse respeito:

(...) nos últimos vinte anos, devido em grande parte à ruptura do consenso sobre a educação, aumentaram as contradições do professor no exercício da função docente, uma vez que não foi possível integrar nas escolas as numerosas exigências opostas derivadas de distintos modelos educativos. Deste modo, o professor estará sempre sujeito a críticas, tanto no plano dos valores como no domínio metodológico, independentemente do modelo que escolher (p. 103).

Apesar do reconhecimento dos professores de que estão enfrentando dificuldades no dia-a-dia na sala de aula; apesar de acreditarem que a formação oferecida pela escola pode aliviar parte do peso desses problemas que lhes são comuns, em muitos dos casos; apesar de entenderem que a troca de experiência pode apoiá-los; percebemos, pelos relatórios da escola e pelos

relatos dos professores que a participação deles no programa está abaixo de 50% de frequência. Embora alguns afirmem que estão fazendo formação em outras escolas onde trabalham, é um dado que denuncia uma certa contradição; pois, em outro lugar, não está sendo discutida nem refletida a própria escola, senão nela mesma.

Nenhuma razão justifica a não participação de todos os professores da escola, porque, em muitas situações, o tempo destinado para esse tipo de formação já está previsto dentro da carga horária do professor e no calendário escolar. Portanto, isto é um problema que a escola e os professores devem resolver melhor. A professora nº 7 justifica sua participação e ressalta a importância da formação continuada para os professores da escola:

Eu acho bastante válido... porque é um momento de parada dos professores, de avaliação, de retomada de forças e, também, de troca de idéias. Eu acho que ele é bastante interessante, como eu já disse. Em alguns momentos, eu participo; em alguns momentos, eu não participo, em função de, às vezes, coincidir horários da rede municipal, onde eu também atuo.

Como podemos notar nos depoimentos dos professores, a totalidade dos dez professores entrevistados reconhece a importância e o valor dos programas de formação continuada desenvolvidos pela escola. O que mais chama a atenção é o fato de o professor não estar conseguindo organizar seu tempo: tempo de estudar, de brincar com os filhos, tempo de trabalho, este geralmente distribuído em dois ou mais locais. Tudo isso tem contribuído para a questão que afeta os professores na atualidade, a falta de tempo para a formação, para a família e para o lazer.

Verificamos, pelas manifestações dos professores – estas referentes à satisfação com o trabalho docente –, pelos indicadores de ensino e pelos dados do censo escolar (Anexos E e C), que o sistema de ensino fundamental não tem apresentado melhoras nos últimos anos. Há uma exceção, a evasão escolar, que diminuiu drasticamente, supostamente pela oferta de educação para jovens e adultos. Nos demais indicadores, existem indícios de que os

índices têm se mantido e até piorado nos últimos anos. Este fato demonstra que a formação continuada de professores, por si só, isoladamente, não dará conta da melhoria da qualidade do docente, nem da qualidade do ensino.

Portanto, os fatores determinantes dessas contradições podem, perfeitamente, ser identificados nos relatos dos professores. Eles confessam, abertamente, que estão exaustos pela rotina de trabalho, pois atendem duas ou até três escolas no mesmo dia e, ainda, precisam cuidar de si e de sua família. Por outro lado, sabemos que o professor também é afetado por vários fatores que concorrem para o seu desestímulo e desvalorização. Dentre eles, podemos citar o baixo salário que recebe, a longa jornada de trabalho diário que não lhe permite qualificar-se e a falta de perspectivas de ascensão na carreira e na sociedade. Há uma espécie de proletarização dos educadores. De certa forma, já sabíamos dessa realidade, porém ela tem se agravado e devemos ficar em estado de alerta, pois as autoridades governamentais, responsáveis pelos sistemas de ensino e, até mesmo, as autoridades da área da saúde, percebem que o magistério está adoecendo rapidamente, sofrendo de males que, até o momento, eram raros ou desconhecidos no meio, prejudicando sobremaneira o desempenho docente e a qualidade do ensino.

5.2 Contribuições da formação continuada de professores para a melhoria da prática escolar e qualidade do ensino

No caso das contribuições da formação continuada para a melhoria da prática escolar e da qualidade do ensino, a pesquisa revelou que a formação continuada de professor (Anexo G), desenvolvida pela escola, se constitui num espaço significativo para relatos das experiências dos professores e, também, um momento de troca entre os professores, momento de diálogos e de leituras. Nesse caso, podemos citar exemplos de projetos que nasceram dos encontros de formação continuada: Estudando a Nova Realidade da Escola, Relações Humanas e Comportamento, Em Busca da Qualidade de Vida e Educação Ambiental, dentre outros. Fazer uma reflexão positiva sobre as contribuições desse processo é algo muito estimulante, pois as ações de formação na escola

não só nos permite identificar problemas, eles não são poucos, mas também refletir sobre possibilidades de soluções. Com esse objetivo, ouvimos dez professores – um docente por série de áreas do conhecimento diferentes do ensino fundamental –, ainda consultamos os documentos da escola, fato que permitiu uma boa análise deste estudo de caso.

Dentre as contribuições que o programa de formação continuada de professores traz aos professores e à qualidade do ensino, destacamos a grande mobilização que tal iniciativa gera na escola. Esse fenômeno ficou registrado pelos professores entrevistados; pois, mesmo sem a participação de boa parte dos professores, assim mesmo a escola passou por uma grande mobilização. A reflexão sobre as atividades desenvolvidas, permitiu que o grupo de professores se sentisse desafiado para a busca, levantando a auto-estima e renovando a esperança de construir um projeto de ensino, em que cada um ocupe um lugar importante, um papel significativo. No caso da escola em estudo, o movimento do grupo de professores foi bem abrangente, incluindo professores, pais, alunos e funcionários, num projeto conjunto de formação para todos os segmentos da comunidade escolar.

A escola construiu um programa de formação continuada para professores, funcionários, pais e alunos, garantido no projeto pedagógico da escola (Anexo H). Pelo projeto, toda a comunidade escolar pode participar dos encontros durante todo o ano letivo, com tempo e espaço de formação para todos, dentro do calendário escolar anual.

Como o projeto foi discutido e construído por todos os professores da escola, pela informação que temos, foi dada a oportunidade para que todos participassem. Dessa forma, todos os professores pesquisados conhecem o projeto de formação continuada oferecido pela escola e reconhecem sua importância; Infelizmente, esse reconhecimento não tem garantido a participação e o engajamento de todos. Ao que parece, assim mesmo a motivação dos professores é bem significativa, constatamos. Há um bom clima para o debate sobre a formação de professores e sobre a melhoria dos indicadores de qualidade de ensino na escola.

No programa de formação continuada desenvolvido pela escola, está

reservado um espaço/ tempo para os professores falarem de suas experiências da prática escolar; nele, um bom número de professores não só participa como ouvinte, mas também como protagonista de uma possibilidade concreta de mudanças de comportamentos dentro da escola. Esse fenômeno é identificado por meio da quantidade de projetos que a escola vem apresentando nos últimos tempos, fator determinante e indicativo de que muitos professores se envolveram com programas de formação dentro e fora da escola. A professora nº 7 declara:

Os programas de formação continuada desenvolvidos pela escola, eu acho, são bastante válidos, porque é um momento de parada dos professores, de avaliação, de retomada de forças, também de troca de idéias. Em alguns momentos, eu participo; em outros, não, em função de coincidir os horários de outra escola da rede municipal onde trabalho.

Um número significativo de professores revelou que procura realizar, em sala de aula, suas experiências e aprendizagens desenvolvidas no programa de formação continuada de professor, oferecido pela escola. Esse indicador demonstra, de certa forma, como a formação desenvolvida no ambiente da escola pode mobilizar o grupo de professores para refletir sobre suas práticas e, a partir daí, alterar significativamente o seu fazer pedagógico.

Outro fato registrado referente à equipe de professores, foi o retorno de grande número de docentes às universidades nos últimos anos. Segundo a afirmação dos professores entrevistados, esse retorno está diretamente relacionado às necessidades de maior qualificação para o exercício da docência. Em muitos casos, os professores revelam que só perceberam essa necessidade a partir dos encontros de reflexões, promovidos pela escola. Portanto, esse é um fato positivo ocorrido com os professores da escola e confirmado pela maioria deles, quando perguntados sobre o assunto.

6 IMPLEMENTANDO A ANÁLISE – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Convém salientar que esta investigação nasceu do questionamento sobre a importância dos programas de formação continuada de professores, realizados nas escolas. Neste nosso trabalho, cujo principal objetivo é conhecer e analisar o programa de formação continuada de professores, que vem sendo desenvolvido pela escola de educação básica, Colégio Estadual Tancredo Neves, verificamos, pelas entrevistas com os professores, a trajetória da escola nessa questão e identificamos as possíveis contribuições da formação para a qualificação dos professores, para a melhoria da prática escolar e para a qualidade do ensino naquela escola, localizada na cohab Tancredo Neves em Santa Maria, RS.

Dentre os diversos aspectos que foram investigados, destacam-se a análise do projeto de formação continuada desenvolvido pela escola, a prática escolar e a qualidade do ensino. A investigação se deu a partir dos documentos da escola, tais como: o projeto político pedagógico, o programa de formação continuada de professores, os relatórios de atividades de formação e os resultados estatísticos do senso escolar sobre aprovação, reprovação e evasão escolar, comparados com as falas dos professores, estas registradas durante as entrevistas. A intenção de refletir sobre possíveis contradições e contribuições para a qualificação dos professores e melhoria da qualidade do ensino desenvolvido na escola tem o objetivo de contribuir para o debate sobre a importância desses programas ofertados pelas escolas.

Antes de tudo, devemos considerar que esta investigação é um estudo de caso, para o qual foi necessária a realização de dez entrevistas (Anexo I), nos quais os entrevistados responderam duas rodadas de perguntas, num total de vinte e duas questões formuladas (Anexos J e K). Com as entrevistas, foi possível colher as respostas do grupo de professores selecionados, que se dispôs a falar sobre sua formação acadêmica, início da carreira, sua profissão

e, principalmente, sobre o programa de formação continuada de professores oferecida e desenvolvida pela escola. Devemos destacar que a escolha do tema e dos dez professores para serem entrevistados para o estudo de caso, não teve a intenção de acusar problemas e encontrar soluções, mas de propor mais um momento de reflexão sobre tal tema, inúmeras vezes debatido pelos educadores, que é a formação de professores desenvolvida no cotidiano escolar.

Observando a realidade da escola e, posteriormente, a dos professores, levantamos questionamentos a respeito da formação dos professores, da prática escolar e da qualidade do ensino, como resultado direto ou indireto das ações de formação oferecidas pela escola.

Ao analisar os relatos dos professores, tivemos a oportunidade de verificar um pouco a trajetória do grupo deles e, também, a da escola que, apesar de ter iniciado suas atividades em 1989 – catorze anos de idade em sua breve história, já acumula uma boa quantidade e qualidade de ações que enriquecem sua existência e resultam em experiências.

Uma característica importante a ser revelada é o fato de a escola ter nascido em uma comunidade formada por uma cooperativa habitacional. Como os habitantes são de origem de classes trabalhadoras, há uma certa homogeneidade na clientela da escola.

Nesta breve história, o Colégio Tancredo Neves apresenta duas fases bem definidas. A primeira refere-se à instalação da escola na comunidade, caracterizada por um momento de dificuldades de entrosamento entre escola e comunidade. Este fato é confirmado pelos conflitos registrados nessa etapa, que geraram muito desconforto, tanto para a direção, professores e funcionários da escola, como para a comunidade escolar. A segunda fase se caracterizou por um grande movimento de toda a escola, para encontrar uma melhor definição dos objetivos da escola e conseguir uma aproximação com a comunidade. Esta segunda etapa envolveu o processo de eleições para a direção da escola. Este fato mobilizou a instituição de forma muito positiva.

Mesmo se tratando de uma época difícil; pois, no final da década de 80 e início da década de 90, a educação e os educadores passaram por uma fase

de muitas discussões sobre a profissão e o modelo educacional ideal, a escola ainda enfrentava outro desafio: o de estabelecer um perfil que caracterizasse a instituição como uma referência em educação tanto para a sua comunidade quanto para a sua própria identidade.

O desafio de se tornar uma referência para a sua comunidade, instigou a escola a um grande movimento; pois, pela condição de distanciamento entre a escola e a comunidade – especialmente por ser uma comunidade e uma escola nova –, era preciso criar uma identidade que caracterizasse o trabalho da escola, para que ela pudesse ser reconhecida pela comunidade e por seu próprio grupo de professores. É necessário insistir, ela era uma escola afastada do centro da cidade e de difícil acesso inicialmente, tanto os professores quanto os alunos sofreram muito no início de suas atividades. Além disso, sendo uma escola de bairro, alunos e professores que lá desenvolviam suas atividades, também tiveram que superar mais uma barreira: a do preconceito, porque estavam em uma escola pobre de periferia.

6.1 A formação continuada planejada e a prática escolar realizada

Apesar do grande esforço do Colégio Tancredo Neves em oferecer formação na escola, em garantir espaço de formação continuada de professores dentro do calendário escolar, boa parte dos professores não participa desse programa de formação, cabe essa afirmativa porque, ao observarmos o relatório dos encontros de formação do ano de 2002, verificamos que apenas trinta e seis dos mais de oitenta professores e apenas nove dos vinte e três funcionários participaram do programa. Essa não participação caracteriza uma contradição entre aquilo que se fala e o que se faz, considerando que a oportunidade vem sendo oferecida pela escola.

Outra constatação dessa pesquisa é a de que é necessário ouvir mais os professores, eles têm muito a dizer sobre a sua participação no programa de formação nas escolas. Eles precisam falar das razões que os levam a ficar de fora de programas da escola. Dentre os entrevistados que não participaram, a maior justificativa é a falta de tempo, já que os horários coincidiram com

compromissos em outras escolas. Esse fato também caracteriza a contradição, uma vez que o programa de formação está previsto no calendário da escola que, via de regra, deve ser cumprido por todos os professores da escola.

Observamos que, apesar dos esforços realizados, na atualidade, para criar espaços de discussão, a fim de que haja aproximação entre os centros formadores e as escolas onde os professores atuarão depois de formados, ainda não há uma aproximação suficiente. A realidade revela isso, os profissionais que chegam à escola sentem extremas dificuldades na prática de ensino no início da carreira. Isso demonstra que ainda é preciso trabalhar muito, vale dizer, as instituições formadoras e as escolas, precisam estabelecer, programas de formação em parceria. Neste caso, as contribuições são mútuas, de um lado a universidade pode mostrar suas pesquisas e de outro as escolas podem mostrar suas experiências das práticas cotidianas.

Há, nos relatos dos professores, declarações sobre o medo que enfrentam no início da docência; eles afirmaram que o primeiro contato com a sala de aula continua provocando pânico entre os professores em início de carreira. Por um lado, o professor precisa ser mais bem preparado pela academia, com práticas de ensino realizadas nas escolas durante o período de formação acadêmica; por outro lado, ao chegar na escola, o professor em início de carreira deve receber todo o apoio necessário para que possa dar sua melhor contribuição ao projeto de ensino da escola. Em síntese, o profissional deve receber um acompanhamento melhor, tanto na fase da formação inicial, quanto em toda a sua vida de desenvolvimento profissional.

Ainda constatamos que, na maioria dos casos de início de carreira, ao chegar à escola, o professor continua recebendo as piores turmas e os piores horários, o que lhe dificulta sobremaneira o seu início de docência, tendo em vista toda a sua inexperiência e insegurança.

Podemos considerar um avanço o que vem sendo feito nas escolas, em termos de formação continuada, embora ainda persista a cultura de pouca produção de projetos e, ainda mais grave, não são aplicados por várias razões. Uma das razões é a desvinculação do projeto da prática do professor em sala de aula, o que dificulta a sua aplicabilidade e o professor acaba desistindo da

idéia. Outra dificuldade é a produção de projetos que se tornam inviáveis por falta de recursos indispensáveis. Por isso, mais do que antes é preciso estabelecer uma certa coerência entre aquilo que se pratica e o que se projeta. Há muitos projetos que não são levados à prática por falta de recursos básicos, já que a escola não dispõe de tais recursos; isso inviabiliza a execução deles.

Outra constatação é a de que certos professores demonstram não conhecer, minimamente, nem o programa nem os objetivos da formação continuada da escola; mesmo eles reconhecendo a importância desse espaço de reflexão e de formação. Isso indica que, possivelmente, esteja faltando mais diálogo entre escola e seus professores e mais compromisso da parte dos professores. É importante considerar a questão de falta de tempo do professor, que atua em várias escolas e necessita se deslocar constantemente de uma escola para outra, isso dificulta um envolvimento e um comprometimento maior do professor com os programas da escola.

6.2 Concluindo o estudo

Ao concluir este estudo, queremos reafirmar a necessidade de ampliar as pesquisas referentes à formação de professores, prática docente e qualidade do ensino. Além disso, é preciso possibilitar espaços de produção para os professores, vale entender, espaços para atividades, a serem desenvolvidas pelos docentes da escola, no cotidiano de trabalho. Espaços para que possam ser apresentados aos demais professores, como forma de socialização e valorização de experiências inovadoras, a fim de dar relevância à formação e à auto-estima dos professores.

A mesma relevância pode ser obtida se forem desenvolvidos projetos que proporcionem espaços de reflexões sobre as práticas educativas nas escolas. Estas reflexões devem ser realizadas nos espaços acadêmicos e escolares, especialmente naqueles em que há a participação direta dos professores como sujeitos de sua própria formação.

Por meio deste estudo de caso, verificamos a concretização de um processo de autoformação, que permitiu aos professores falar e recriar suas

experiências, reconstruir conceitos, refazer a sua prática, divulgar e trocar experiências com seu grupo, no cotidiano escolar. Objetivando, ainda, proporcionar ao professor mais uma oportunidade para que ele faça pesquisa sobre suas próprias atividades, tornando-se um pesquisador de si mesmo.

Outra questão que gostaríamos de destacar é referente à situação vivida pelos professores, tanto na fase da formação acadêmica, como na do exercício da sua profissão, já que o professor se depara, constantemente, com a falta de perspectivas nos diversos aspectos de sua carreira. Essa falta gera renúncia, desilusão e, conseqüentemente, desqualificação para seu trabalho; gera também a falta de reconhecimento do valor social do papel do educador. Neste sentido, salientamos o dizer de Nóvoa (1995): “(...) a sociedade parece que deixou de acreditar na educação como promessa de um futuro melhor; os professores enfrentam a sua profissão com uma atitude de desilusão e renúncia, que se foi desenvolvendo em paralelo com a degradação da sua imagem social “ (p. 95).

Ao chegar nesta etapa do trabalho, gostaríamos de ressaltar a importância de um aprofundamento do estudo sobre a formação, a profissão e a imagem do professor. Conhecer melhor sua condição de professor é um desafio permanente a ser enfrentado pelos professores, tanto no sentido pessoal, quanto no aspecto social da profissão. Talvez esse conhecer possa dar alguma esperança de melhorar a situação atual do educador e da educação.

6.3 Depoimento pessoal

Nesta etapa final de minha pesquisa, quero dizer que este estudo me realizou muito, principalmente, por possibilitar-me investigar melhor aquilo que julgava conhecer, ou seja: só no ambiente escolar as coisas da educação realmente acontecem. É possível afirmar isso, após ter tido a oportunidade de pesquisar o projeto de formação continuada de uma escola, no caso do Colégio Estadual Tancredo Neves. Também, fui privilegiado pelo fato de pertencer ao quadro do magistério público, ser professor em exercício, ter sido diretor da já

citada escola e, atualmente, ser dirigente de um sistema de ensino. Portanto, tive a vantagem de olhar para minha pesquisa de vários ângulos, com um outro olhar o que me permitiu uma análise mais completa.

Também quero registrar minha satisfação ao realizar esta pesquisa; pois, ao conhecer melhor a escola e os professores, especialmente aqueles que se dispuseram a contribuir para a realização das entrevistas e do trabalho como um todo, percebi a verdadeira quantidade de trabalhos realizados tanto por eles, quanto pelo sistema de ensino. Talvez ainda seja necessário um espaço maior para as iniciativas dentro das escolas, para que a realidade do professor e da escola passe a ser transformada significativamente. Sobre este estudo, quero dizer que, no momento, estou plenamente realizado e atendido em meus questionamentos e objetivos; já que, pela realização dele, pude comprovar a complexidade que envolve a questão da formação de professores.

Como já afirmei, concluo esta etapa de pesquisa com a certeza de ter alcançado meus objetivos, porém sem esquecer que esta é apenas uma etapa, que respondeu as questões do meu estudo; no entanto outras perguntas surgiram e esperam respostas. Sinto-me realizado e ao mesmo tempo, desafiado, pois sobre este tema, por certo, ainda tenho um longo caminho a percorrer. A formação continuada de professores no ambiente de trabalho é um tema instigante que pretendo prosseguir investigando em uma próxima etapa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GAUTHIER, Clermont *et al.* **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: UNIJUÍ, 1998. 457p. (Coleção fronteira da educação).

GOODSON, Ivor. Dar a voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000. (Coleção Ciências da Educação, 4).

LÜDKE, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EDU, 1996.

MINAYO, M. C de Souza (Org); DESLANDES, Suely Ferreira; CRUZ NETO, Otávio; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

NÓVOA, Antônio (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000. (Coleção Ciências da Educação, 4).

_____. (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto, 1995. (Coleção Ciências da Educação, 3).

_____. (Org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização-escola. **Inovação**, v. 4, n. 1, 1991, p. 63-76.

PIMENTA, Selma G. (Coord.). **Pedagogia, ciência da educação?** 2. ed. Textos de José Carlos Libâneo. *et al.* São Paulo: Cortez; 1999.

_____. Formação de professores: os saberes da docência e a identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**. v. 22, n. 2, São Paulo: USP, jul./dez. 1996, p. 72-89.

BIBLIOGRAFIA

DUTRA, Cláudio E. G. **Guia de referência da LDB/96 com atualizações**. São Paulo: Ventura Livros, 2003.

FREIRE, Paulo. **Na escola que fazemos**: uma reflexão interdisciplinar em educação popular. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

GATTI, Bernardete Angelina. **Formação de professores e carreira**: problemas e movimentos de renovação. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. (Coleção formação de professores).

GHIGGI, Gomercindo. **A pedagogia da autoridade a serviço da liberdade**: diálogos com Paulo Freire e professores em formação. Pelotas: Seiva, 2002. 188p.

HYPOLITO, Álvaro M.; VIEIRA, Jarbas dos S.; GARCIA, Manuela A. (Orgs.). **Trabalho docente**: formação e identidades. Pelotas: Seiva, 2002. 285p.

KULLOK, Maisa Gomes Brandão. **As exigências da formação de professor na atualidade**. Maceió: EDUFAL, 2000. 56p.

MARUES, Mario Osório. **A formação do profissional da educação**. 3. ed. Ijuí: UNUJUÍ, 2000. 240p. (Coleção Educação, 13).

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti & REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. (Orgs.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EDUFSCar, 2002. 350p.

PARO, Vitor Henrique. **Reprovação escolar**: renúncia à educação. São Paulo: Xamã, 2001. 168p.

PIMENTA, Selma G. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividades docentes**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. (Saberes da Docência).

SERBINO, Raquel Volpato *et. al.* (Orgs.). **Formação de professores**. São Paulo: Fundações Editoras da UNESP, 1998. (Seminários e debates).

SILVA, Waldeck Carneiro da. (Org.). *et. al.* **Formação dos profissionais da educação: o novo contexto legal e os labirintos do real.** Niterói: EdUFF, 1998. 114p.

STRECK, Danilo R. **Educação para um novo contrato social.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

ANEXOS

ANEXO A – Movimento e rendimento da rede particular de ensino fundamental de Santa Maria (1995-1999)

ANO	MATRÍCULA GERAL	MATRÍCULA REAL	APROVADOS		REPROVADOS		EVADIDOS		TRANSFERIDOS	
	Nº	Nº	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1995	7.905	7.524	6.729	89,40	795	10,60	105	1,32	276	3,50
1996	7.812	7.380	6.677	90,50	703	9,50	90	1,15	342	4,38
1997	7.438	7.148	6.659	93,20	489	6,80	61	0,82	229	3,07
1998	7.883	7.530	6.974	92,60	556	7,40	66	0,83	287	3,65
1999	7.871	7.513	6.945	92,40	568	7,60	49	0,62	309	3,92
TOTAL	38.909	37.095	33.984	92,00	3.111	8,00	371	0,95	1.443	3,70

Fonte: MEC - INEP

ANEXO B – Número total de alunos do ensino fundamental, índices de aprovados, reprovados, evadidos e transferidos – CTN – 1996/2003

ANO	MATRÍCULA GERAL	APROVADOS %	REPROVADOS %	EVADIDOS %	TRANSFERIDOS %	MATRÍCULA REAL
1996	929	85,77	14,23	4,52	7	822
1997	863	89,18	10,81	3,86	7,2	777
1998	874	88,52	11,48	6,44	2,3	793
1999	821	76,42	23,58	2,2	5,79	759
2000	754	85,87	14,13	1,06	3,71	715
2001	751	84,8	15,2	2,92	5,05	691
2002	692	81,2	18,8	1,73	6,64	633
2003	706	82,93	17,07	1	5,24	662
TOTAL	6390	84,46	15,54	5,3	5,22	5852

Fonte: Colégio Estadual Tancredo Neves

ANEXO C – Matrícula geral e real e rendimento da rede estadual – ensino fundamental – RS (1997-2002)

ANO	MATRÍCULA GERAL	MATRÍCULA REAL	APROVADOS		REPROVADOS		EVADIDOS		TRANSFERIDOS	
			Nº	%MR	Nº	%MR	Nº	%MG	Nº	%MG
1997	984.886	851.881	716.390	84,10	135.491	15,90	59.810	6,07	73.195	7,43
1998	985.694	859.109	720.730	83,90	138.379	16,10	53.553	5,43	73.032	7,40
1999	903.187	781.142	629.097	80,54	152.045	19,46	50.949	5,64	71.096	7,87
2000	922.960	819.228	679.488	82,95	139.740	17,05	50.200	5,43	69.471	7,52
2001	925.011	810.275	676.917	83,55	133.358	16,45	44.080	4,76	70.656	7,63
2002	904.438	792.747	661.935	83,50	130.812	16,50	37.336	4,12	74.355	8,22
TOTAL	5.626.176	4.914.382	4.084.558	83,12	829.825	16,88	295.928	5,26	431.805	7,68

Fonte: MEC - INEP

**ANEXO D – Relação e freqüência dos participantes no curso de formação
continuada de professores do Colégio Estadual Tancredo Neves, 2002**

ANEXO E – Índices de matrículas, aprovados, reprovados e transferências da rede municipal de ensino – Santa Maria – RS – 1993/2003



**Estado do Rio Grande do Sul
PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA MARIA
SECRETARIA DE MUNICÍPIO DA EDUCAÇÃO**

ÍNDICES DE MATRÍCULAS, APROVADOS, REPROVADOS E TRANSFERÊNCIAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO – SANTA MARIA – RS – 1993/2003										
ANO	Matrícula Geral	Matrícula Real	Aprovados		Reprovados		Evadidos		Transferidos	
			Nº	% MR	Nº	% MR	Nº	% MG	Nº	% MG
1993	15.437	13.725	11.649	84,87	2.076	15,13	770	4,99	942	6,10
1994	15.486	13.871	11.159	80,45	2.712	19,55	667	4,31	948	6,12
1995	15.309	13.787	11.193	81,19	2.594	18,81	635	4,15	887	5,79
1996	15.982	14.230	11.589	81,44	2.641	18,56	619	3,87	1.133	7,09
1997	15.413	14.049	11.652	82,94	2.397	17,06	255	1,65	1.109	7,20
1998	15.163	13.822	11.606	83,97	2.216	16,03	80	0,53	1.261	8,32
1999	14.572	13.342	11.179	83,79	2.163	16,21	18	0,12	1.212	8,32
2000	14.118	13.474	10.936	81,16	2.538	18,83	79	0,56	1.625	11,51
2001	13.669	13.210	10.914	82,61	2.296	17,38	113	0,83	1.127	8,24
2002	13.692	13.025	10.588	81,28	2.437	18,71	335	2,47	1.375	10,04
2003	13.757	13.025	10.780	82,76	2.245	17,23	112	0,81	1.340	9,74
Total	162.598	149.560	123.245	82,40	25315	17,60	3.683	2,26	13.319	8,20

Fonte: Secretaria de Município da Educação

ANEXO F – Relatório do programa de formação continuada de professores do Colégio Estadual Tancredo Neves, 2002

ANEXO G – Projeto de formação continuada de professores da escola

COLÉGIO ESTADUAL TANCREDO NEVES

**CURSO DE FORMAÇÃO PARA PROFESSORES E
FUNCIONÁRIOS**

PROJETO: SUBJETIVIDADE E ENSINO

**SANTA MARIA – RS
2002**

**ANEXO H – Projeto político pedagógico do Colégio Estadual Tancredo
Neves**

COLÉGIO ESTADUAL TANCREDO NEVES

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

**SANTA MARIA – RS
2002**

ÍNDICE

I- Dados de Identificação

II- Introdução

III- Apresentação da Escola

IV- Diagnóstico da Clientela Escolar

V- Análise da Situação Sócio-Econômica

VI- Análise da Realidade

VII- Metas

VIII- Planejamento Participativo

IX- Organização Curricular

1- Regime Escolar

2- Processo Metodológico

3- Educação de Jovens e Adultos

4- Educação Especial (Inclusão)

5- Processo Avaliativo

5.1- Alternativas de Avaliação

5.2- Sistema de Recuperação

5.3- Conselho de Classe

5.4- Regime de Progressão

X- Referências Bibliográficas

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1.1- ESCOLA: Colégio Estadual Tancredo Neves

1.2- MUNICÍPIO: Santa Maria - RS

1.3- ENDEREÇO: Rua Armin Schvarcz, s/nº - Cohab Tancredo Neves

1.4- CEP: 97030020

1.5- ENTIDADE MANTENEDORA: Governo do Estado do Rio Grande do Sul

1.6- COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO: 8ª CRE

1.7- DIRETOR: Francisco Dalla Costa

1.8- TURNOS DE FUNCIONAMENTO: Manhã – Tarde - Noite

1.9- NÍVEL E MODALIDADE DE EDUCAÇÃO:

- Educação Infantil: Pré-Escola
- Ensino Fundamental
- Ensino Médio
- Educação de Jovens e Adultos: Ensino Fundamental e Ensino Médio

1.10- EQUIPE ADMINISTRATIVO-PEDAGÓGICA:

- Diretor: Francisco Dalla Costa
- Vice-Diretor: Leonardo Kurtz Gonçalves
- Vice-Direção Turnos:
 - Manhã: Dirce Freitas Vellozo
 - Tarde: Leonarno Kurtz Gonçalves
 - Noite: Celita da Silva
- Supervisão Geral: Maria Adelaide Rossato Bitencourt
- Orientação Educacional: Dirce Freitas Vellozo
- Secretária Administrativa: Maísa Cardoso Alegre Bittencourt

ANEXO I – Relação dos entrevistados da pesquisa

Professor nº 01 – Português – diretor da escola

Professor nº 02 – Pedagogia – supervisora pedagógica

Professor nº 03 – Pedagogia – vice-diretora

Professor nº 04 – Magistério e História – séries iniciais

Professor nº 05 – Educação Física – séries iniciais

Professor nº 06 – Matemática – vice-diretor

Professor nº 07 – Estudos Sociais – séries finais

Professor nº 08 – Magistério e Educação Especial – séries iniciais

Professor nº 09 – Pedagogia – séries iniciais

Professor nº 10 – História – séries finais

ANEXO J – Roteiro da primeira etapa de entrevistas da pesquisa

- Qual a sua formação desde a educação básica?
- Quando decidiu ser professor?
- Como foi sua formação acadêmica?
- Quando começou sua carreira de professor? Como foi?
- Tem realizado cursos de qualificação após sua formação? Quais?
- A escola oferece programas de formação continuada para os professores?
- Você participa do programa de formação continuada desenvolvida pela escola?
- Você acha que o projeto oferecido pela escola é coerente ou contraditório em relação a sua prática docente?
- Caso você não participa do programa de formação oferecido pela escola, por que não, o que aplica em substituição e como aplica?
- Quais são as contribuições que o programa de formação continuada têm oferecido a sua qualificação e a melhoria da qualidade do ensino?
- Deseja falar sobre a formação continuada oferecida pela rede pública de ensino.
- Quais os saberes necessários á prática docente?
- Adota algum referencial sobre método pedagógico?
- O que tem lido para apoiar sua atividade docente?
- Qual a melhor forma de elaborar e desenvolver um programa de formação continuada na escola?

ANEXO K – Roteiro da segunda etapa de entrevistas da pesquisa

Tendo em vista a necessidade de completar e ampliar a pesquisa em andamento, solicito a gentileza de respostas, para as seguintes questões:

- O que significa para você, uma prática escolar adequada?
- Qual a sua proposta para a melhoria da qualidade do ensino na escola?
- Como é a formação continuada de professores oferecida pela escola?
- Compare a formação continuada de professores com sua prática escolar?
- Como você vê as perspectivas da prática escolar a partir da formação continuada?
- Há contradições entre a formação continuada, prática escolar e qualidade do ensino? Quais?
- Quais as contribuições da formação continuada para a melhoria da qualidade da prática escolar e do ensino?