

INTRODUÇÃO: ORIGEM E DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA

A presente pesquisa teve por objetivo investigar o processo de desenvolvimento profissional e de aprendizagem da docência de oito professores da rede pública de ensino do município de Carapicuíba, a partir do programa de formação continuada Ensino Médio em Rede – fase I a eles oferecido durante os anos de 2004 e 2005.

Baseia-se teoricamente na literatura existente acerca do profissional reflexivo, do ensino reflexivo, pensamento do professor, epistemologia da prática, da formação continuada de professores concebida como um processo de desenvolvimento profissional e aprendizagem da docência dentro da própria instituição escolar.

Trata-se de um estudo descritivo-analítico, de natureza qualitativa. Pretendeu-se investigar em que medida, sob a ótica dos participantes, a formação continuada para professores pode e deve ser um instrumento de reflexão para que os mesmos possam enfrentar os dilemas da profissão surgidos neste início de século em que a dimensão educativa do trabalho docente torna-se cada vez maior e mais contundente.

A idéia desta investigação surgiu a partir de vários anos de trabalho como educadora de língua portuguesa da rede pública de ensino do estado de São Paulo nos municípios de Carapicuíba, Barueri e Osasco, da troca de experiências com colegas da equipe escolar e, sobretudo, de um curso preparatório para professores de educação básica dos ensinos fundamental e médio, organizado pela Apeoesp – Sindicato dos professores do ensino oficial do estado de São Paulo – por ocasião do concurso público para provimento de cargos de Professor de Educação Básica II, realizado pelo governo do estado de São Paulo nos dias 02 e 09 de novembro de 2003.

O curso foi ministrado entre os meses de agosto e outubro de 2003 na subsede da Apeoesp de Carapicuíba e contou com professores não só deste município, mas também da região de Cotia, Osasco, Santana de Parnaíba, Itapevi e Pirapora do Bom Jesus.

Ao ser convidada para dar aulas sobre as obras referentes ao curso de Linguística houve, num primeiro momento, uma certa apreensão de minha parte, pois fiquei me perguntando quais seriam as reais necessidades desses professores que vinham em busca de um curso preparatório: procuravam somente uma atualização (visto que a bibliografia solicitada para a prova do concurso era composta por obras atuais, em sua grande maioria publicadas entre os anos de 2002 e 2003) ou almejavam encontrar nessas aulas propostas diversificadas de trabalho com os fenômenos lingüísticos, ou seja, queriam um momento em que pudessem se encontrar com outros professores da mesma disciplina, mas de escolas diferentes, a fim de conversar e trocar experiências que pudessem enriquecer sua prática cotidiana?

No decorrer do curso e com sua finalização pude concluir que, mais do que a vontade de passar no concurso, eram muito almejados por esses professores momentos para a formação continuada no trabalho; todos tinham consciência desta necessidade mas a maioria não sabia como colocar em prática esta formação dentro e fora do ambiente escolar. Muitos alegavam não haver espaço na escola para essas discussões e outros, ainda, que nem sempre se levava em conta as experiências anteriores trazidas por cada membro daquela determinada equipe escolar.

Foi possível notar a grande dificuldade dos docentes – todos professores de língua portuguesa formados já a um certo tempo – em ler e compreender com clareza a bibliografia indicada no edital, menos por desmotivação e desinteresse que por falta de embasamento teórico e reflexão acerca de tais teorias que lhes possibilitassem não apenas ler aquelas obras para fazer uma prova, mas poder analisar e avaliar em que medida os conhecimentos ali presentes poderiam auxiliá-los em sua prática em sala de aula.

Além disso, meu trabalho em equipe com os demais colegas na escola em que me efetivei e trabalho atualmente tem mostrado que um educador mais bem preparado para dar

suas aulas tem também uma realização profissional muito maior, pois consegue fazer com que as mesmas sejam mais interessantes e dinâmicas, conseguindo assim maior adesão e participação de seus alunos.

Sendo assim, percebi que a formação continuada é fundamental para ampliar a base de conhecimentos dos professores para resgatar a auto-estima, além de reafirmar sua identidade enquanto mestre que enfrenta dia-a-dia todas as dificuldades que aparecem ao longo do tempo.

Normalmente, observa-se que os educadores vão construindo o “seu estilo” de enfrentar os dilemas na prática; analisar a maneira como os educadores de Carapicuíba participantes da pesquisa têm enfrentado esses dilemas e a importância da formação continuada neste processo foi o objetivo da pesquisa aqui apresentada, pois enfrentar a realidade atual da sala de aula é uma atividade que se torna possível a partir da reflexão, intercâmbio de experiências, debate com colegas de profissão, documentação, avaliação, pesquisa, etc., que permitem aos educadores conhecer com mais profundidade que tipos de fatos costumam centrar sua preocupação (quais são seus dilemas) e qual a melhor maneira de se preparar para enfrentá-los.

A criação da prensa tipográfica por Gutemberg no século XVI desencadeou uma verdadeira revolução em que a tradição oral, até então única forma de transmissão da cultura adquirida, teve seu valor minimizado em detrimento de uma cultura escrita difundida pela imprensa, mais precisamente através do livro.

Desta forma, a escola tal qual conhecemos hoje passou a ser a instituição responsável pela alfabetização das crianças. Surge, concomitantemente, a própria percepção da infância enquanto categoria simbólica e social.

Ao longo dos últimos séculos o professor foi, depois da família, o portador e transmissor dos mais representativos valores sociais. Assim, era tarefa do educador não só

alfabetizar, mas estabelecer significados e valores importantes para a formação do cidadão crítico e atuante na vida pública.

A partir da segunda metade do século XX, percebemos o crescimento de mídias eletrônicas que estabelecem com a escola/educadores uma espécie de competição social travadas na esfera pública através da linguagem.

A televisão, mídia que consegue atingir maior número de cidadãos (cerca de 40 milhões de lares brasileiros possuem pelo menos um aparelho televisivo) dita as regras, estabelece os comandos do tipo “compre X e ganhe Y” visando ao mercado de consumo, manipulando os objetos de desejo desses consumidores (Bucci, 2003). O problema é que eles (principalmente adolescentes) recebem essas informações - basicamente imagéticas – e não refletem acerca do conteúdo que vêem e escutam, não conseguem estabelecer uma conexão crítica entre os desejos despertados pela mídia e a necessidade de seu controle racional.

Aqui entra a figura do professor/mediador que precisa estar sempre atualizado, preparado para mostrar aos educandos (consumidores em potencial) a importância de valores como dignidade, civilidade, solidariedade, respeito ao próximo, etc.

Não é possível que os educadores pensem que, ao concorrer com todas as mídias eletrônicas, seu trabalho não tem mais sentido, não tem mais razão de ser. Seria como negar a própria essência do ato educativo.

Pensa-se que não se deve declarar “morte” ao professor, mas ao contrário: na era da informação, ele é o mediador da aprendizagem dos alunos em direção ao conhecimento, como afirma Nóvoa em um de seus trabalhos sobre formação de professores:

É verdade que, hoje, ele (o conhecimento) se encontra disponível numa diversidade de formas e de lugares. Mas o momento do ensino é fundamental para o explicar, para revelar a sua evolução histórica e para preparar a sua apreensão crítica (1996, p. 252).

Os teóricos da Educação como Nóvoa (1992, 1996, 1999), Alarcão (2003), Arroyo (2000), Imbernón (2001), entre outros, têm mostrado a necessidade de que os educadores possuam um perfil ancorado na capacidade de reflexão unida a um planejamento aberto como condição primeira para o desenvolvimento de uma atividade docente de fato eficaz.

Segundo Nóvoa (1992), o educador deve ser um profissional aberto, que procura aprender sempre mais e ensina essa visão aos seus alunos. A resolução de problemas cotidianos (realidade e sua observação) subsidia uma formação crítica e reflexiva. É preciso saber abordar uma situação-problema observando, refletindo, planejando e agindo; procurando soluções para os problemas cotidianos chega-se à aprendizagem.

A escola é o melhor lugar para se aprender a lecionar, onde se produzem práticas educativas eficazes a partir de uma reflexão da experiência pessoal partilhada entre os colegas. A mudança na maneira de ensinar tem de ser feita com consistência e baseada em práticas de várias gerações para que se atinja o equilíbrio entre inovação e tradição.

É preciso que os professores combatam a mera reprodução de práticas de ensino, sem espírito crítico ou esforço de mudança, através do resgate das experiências pessoais e coletivas, estando sempre abertos às novidades, procurando diferentes métodos de trabalho, sempre partindo de uma análise individual e coletiva das práticas.

O aprender contínuo é essencial nesta profissão e concentra-se na própria pessoa do professor (o agente do processo) e na escola, como lugar de crescimento profissional permanente. É no espaço concreto de cada escola, em torno de problemas pedagógicos ou educativos reais, que se desenvolve a verdadeira formação.

O conhecimento vindo de universidades e especialistas externos é importante para os planos teórico e metodológico, mas esse conhecimento só terá eficácia se o professor

conseguir inseri-lo em sua dinâmica pessoal e articulá-lo com seu processo de desenvolvimento pessoal/profissional.

Esta formação permanente propicia ao educador uma constante reflexão acerca das novas situações-problema, as formas de enfrentá-las a partir de experiências já vivenciadas, através da discussão da equipe e do diálogo constante.

Os trabalhos de Nóvoa sobre a formação continuada de professores foram, entre outros referenciais, embasamento teórico para a presente pesquisa que pretendeu verificar como sua proposta de formação continuada dentro da própria escola e a partir dela durante o próprio horário de trabalho é eficaz, em que medida é possível realizá-la e como ela vem acontecendo nas escolas e com o grupo de professores estudados.

Ao longo dos últimos anos tem-se observado a necessidade de que o educador reconheça a importância de um repensar cotidiano de seu trabalho em sala de aula, de modo a tornar decisivos o comprometimento e os valores pessoais de cada um:

...Neste século, devido à complexidade do fenômeno educativo, à diversidade das crianças que estudam e aos dilemas morais e culturais que seremos chamados a enfrentar, teremos de repensar o horizonte ético da profissão... A atitude ética não depende só de cada um de nós, mas da possibilidade de uma partilha efetiva com os colegas. Precisamos reconhecer, com humildade, que há muitos dilemas para os quais as respostas do passado já não servem e as do presente ainda não existem... ser professor no século XXI é reinventar um sentido para a escola, tanto do ponto de vista ético como cultural. (Nóvoa, 2001, p. 34).

Alarcão vem estudando nos últimos anos a formação do professor reflexivo dentro do próprio ambiente de trabalho e suas pesquisas também serviram de base teórica para o desenvolvimento da presente pesquisa. Tal conceito de formação baseia-se na necessidade de que o professor desenvolva um pensamento que seja ao mesmo tempo reflexivo e ativo acerca

do mundo e de sua realidade; este profissional seria aquele que processa as informações de forma acurada e crítica e não somente as absorve passivamente. É uma nova maneira de conceituar o professor, uma provável saída para a problemática dos inúmeros profissionais mal qualificados que existem atualmente.

A autora propõe o desenvolvimento de docentes reflexivos em escolas reflexivas. Formar professores reflexivos para uma escola reflexiva seria desenvolver nestes profissionais a capacidade de encontrar um meio próprio de interagir na vida social em que se pensa autônoma e sistematicamente, ou seja, procurar uma resolução para problemas cotidianos através de sua observação.

Assim, busca-se verificar, a partir deste referencial teórico, como acontece a formação continuada do professor reflexivo simultaneamente à gestão de uma escola reflexiva que deve ser participativa, determinada, coerente, desafiadora, exigente, interativa, flexível, avaliadora e formadora. O modelo democrático de gestão seria o mais coerente, no qual todos têm a capacidade de decidir.

O grupo de professores que se dispuseram a participar deste trabalho, propondo-se a realizar as atividades de formação continuada inerentes ao programa e analisá-las, já tem a oportunidade de estar trabalhando em unidades escolares com características mais democráticas; então, restou verificar de que maneira esta formação dentro de um ambiente mais propício estaria contribuindo ou não para o sucesso de tal escola e para a melhoria do desempenho dos alunos, principalmente no que se refere ao desenvolvimento de suas competências leitoras e escritoras, assim como para o processo de desenvolvimento profissional dos professores e aprendizagem da docência.

Analisando historicamente a construção da profissão docente, percebemos que nas últimas décadas tem havido um movimento de afirmação profissional aliado a uma tentativa

de melhorar a formação continuada a partir do próprio local de trabalho, de busca da verdadeira identidade destes professores, como mostra Arroyo:

A carreira vem se auto-afirmando como um coletivo social... o tratamento que recebem está colado à imagem social que administrações públicas fazem deles e a qual apelam para justificar salários, carreiras e condições de trabalho... Somos professores. Somos e não apenas exercemos uma função docente. Os tempos de escola invadem outros tempos. Levamos angústias e sonhos da escola para casa e vice-versa (2001, p.42).

Partindo do princípio de que educar e instruir são atos políticos, Arroyo mostra que o professor/mestre nunca está acabado, está obrigado a ser mais do que competente e manter-se sempre em constante formação para recuperar o sentido de seu ofício, qual seja, o de ensinar a condição humana, a curiosidade por aprender a ser, por entender seus significados, por apropriar-se da cultura milenarmente construída, indo ao encontro dos quatro pilares da educação propostos por Delors (1999): aprender a aprender, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a ser/conviver.

Assim, a função dos órgãos centrais do sistema é propiciar condições e tempo para a criatividade dos professores; aos governantes cabe dar condições para que os professores sejam, de fato, os mediadores da cultura. O exercício da crítica é importante na formação de professores com uma visão mais ampla, consciente das múltiplas determinações do social, político e escolar.

As escolhas pedagógicas têm muito a ver com as escolhas políticas, mas têm muito mais a ver com a totalidade de escolhas dos profissionais, suas matrizes culturais, sua auto-imagem. A profissão docente exige uma formação inicial e permanente baseada na capacidade de reflexão em grupo como processo coletivo para regular as ações, os juízos, as decisões, já

que o mundo tornou-se mais complexo, e as incertezas, as dúvidas e as divergências são aspectos com que o profissional deve conviver.

A formação transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática: transforma-se na possibilidade de criar espaços de participação e reflexão para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza.

Esta formação deve servir de estímulo para superar a alienação, as condições de trabalho, a estrutura hierárquica, etc. Isso implica ruptura de tradições, inércias e ideologias impostas; implica formar o professor na mudança e para a mudança, implica rever seus posicionamentos e sua relação com os outros, pois isolados tornariam-se muitos vulneráveis.

Durante muito tempo a formação baseou-se em conhecimentos de conteúdo, numa perspectiva técnica e tradicional; atualmente, considera-se o conhecimento tão importante quanto as atitudes.

A construção de conhecimentos por parte do professor é um processo amplo, a mudança é lenta, ele precisa experimentar os aspectos novos; tal construção deve ocorrer de forma interativa, refletindo sobre situações práticas. Ela está muito ligada à prática profissional e condicionada pela organização da instituição educacional em que esta prática é exercida.

Por isso é importante desenvolver uma formação no interior da escola: como a prática é pessoal e contextual, é necessário que parta de suas situações problemáticas. Não há problemas genéricos para todos, há situações em um determinado contexto prático.

É necessário que o professor possua diversas habilidades que se interiorizem em seu pensamento teórico e prático mediante diversos componentes, entre os quais a formação como desenvolvimento profissional a partir da própria experiência. A profissão docente, nas

próximas décadas, deverá desenvolver-se em uma sociedade em mudança, com um alto nível tecnológico e um vertiginoso avanço do conhecimento.

Isso implica não apenas a preparação disciplinar, curricular, mediadora, ética, institucional e coletiva, mas também numa importante bagagem sócio-cultural e outros elementos que, até o momento, não pertenciam à profissão, como os intercâmbios internacionais, as relações com a comunidade, as relações com a assistência social, etc.

Trata-se de formar um professor como um profissional prático-reflexivo, que se defronta com situações de incerteza, contextualizadas e únicas, que recorre à investigação como uma forma de decidir e de intervir praticamente em tais situações.

O processo de formação deve propiciar aos professores conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos ou investigadores. O eixo fundamental do currículo de formação do professor é o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a própria prática docente (Alarcão, 2003).

A formação inicial e permanente do profissional de educação deve preocupar-se fundamentalmente com a gênese do pensamento prático-pessoal do professor, incluindo tanto os processos cognitivos como os afetivos que, de algum modo, se interpenetram, determinando a sua atuação.

A reflexão do professor deve atravessar as paredes da instituição para analisar todo tipo de interesses subjacentes à educação, à realidade social, com o objetivo concreto de obter a emancipação das pessoas. A formação deve dotar o professor de instrumentos intelectuais que sejam úteis ao conhecimento e à interpretação das situações complexas em que se situa, para dar à educação a dimensão de vínculo entre o saber intelectual e a realidade social.

Esse enfoque exige que se leve em conta o meio, o grupo, a instituição, a comunidade, as decisões e as atitudes do professor. A formação deve abandonar o conceito de

professor acadêmico ou enciclopédico e o do especialista-técnico, próprio do enfoque da racionalidade técnica, cuja função primordial é transmitir conhecimento mediante a aplicação mecânica de receitas e procedimentos de intervenção.

Propõe-se um papel mais ativo do professor no planejamento, desenvolvimento, avaliação e reformulação de estratégias e programas de pesquisa de intervenção educacional de forma conjunta com a comunidade que envolve a escola.

Imbernón aponta a necessidade de mudar o foco de formação dos professores para que se possa atender a uma nova clientela que hoje está na escola pública. Assim, é preciso

superar definitivamente os enfoques tecnológicos, funcionalistas e burocratizantes (da instituição educativa), aproximando-se, ao contrário, de seu caráter mais relacional, mais dialógico, mais cultural-contextual e comunitário, em cujo âmbito adquire importância a relação que se estabelece entre todas as pessoas, que trabalham dentro e fora da instituição (2000, p.08).

Tal visão enfatiza a formação do professor e, conseqüentemente do cidadão, numa perspectiva muito mais complexa, uma vez que propõe a superação da concepção de saber escolar como conjunto de conhecimentos eruditos para considerá-lo como um diálogo entre o saber de alunos, professores e a experiência objetiva da realidade.

O referido autor, que também estuda a formação continuada de professores, aponta cinco grandes eixos de atuação na formação permanente do professor:

- A reflexão prático-teórica, mediante a análise, compreensão, interpretação e intervenção sobre a realidade. A capacidade do professor de gerar conhecimento pedagógico por meio da prática educativa;
- A troca de experiências entre iguais, aumentando a comunicação entre os professores;

- A união da formação a um projeto de trabalho;
- A formação como estímulo crítico ante práticas profissionais como a hierarquia, o sexismo, a proletarização, o individualismo, o pouco prestígio, etc., e práticas sociais como a exclusão, a intolerância, etc.;
- O desenvolvimento profissional da instituição educacional mediante o trabalho conjunto para transformar esta prática.

Desse modo, tal formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, etc.

Isso supõe que a formação permanente do professor deve estender-se ao terreno das capacidades, habilidades e atitudes e que os valores e as concepções de cada professor e da equipe devem ser questionados permanentemente. Esse conceito parte da idéia de que o profissional da educação é construtor do conhecimento pedagógico.

O sistema educacional situa a formação do profissional da educação no contexto de um discurso ambivalente, paradoxal: de um lado a retórica da importância dessa formação; de outro, a realidade da miséria social e acadêmica que lhe concede.

O conhecimento pedagógico é um tema que deve ser conceituado e analisado para além do debate funcionalista e administrativo da profissionalização docente, ou para além do tópico de pesquisa denominado ciclos vitais do professor (nos quais o conhecimento é relacionado à idade e às características pessoais, e considera todo profissional igual, independentemente de seu contexto).

Isso implica partir de um conhecimento profissional dinâmico e não estático, que se desenvolve ao longo da carreira profissional e, portanto, considerar a docência como uma profissão que possui determinados momentos de socialização, e que possui, também,

determinadas características: algumas deterministas e apriorísticas, outras conseqüências da idiosincrasia das pessoas e dos contextos em que se move a profissão e sua inserção em uma instituição específica.

É preciso estabelecer um preparo que gere uma atitude interativa e dialética, levando o profissional a valorizar a necessidade de uma atualização permanente em função das mudanças que se produzem, aprendendo a conviver com as próprias limitações e condicionantes produzidos pelo entorno, já que a função docente se move em contextos sociais que refletem forças em conflito.

Através da análise e interpretação das respostas dadas aos questionários foi possível delinear os percursos e processos formativos dos professores pesquisados, bem como suas significações e re-significações logo após o programa de formação trabalhado. É importante destacar que a formação foi entendida dentro deste processo como um dos momentos do desenvolvimento profissional, relacionado aos processos de formação inicial e continuada, tendo como pressuposto a construção coletiva do conhecimento profissional e a realidade da instituição escolar como princípio curricular de toda a formação.

Os resultados obtidos indicam qual foi a contribuição do Programa Ensino Médio em Rede para a evolução dos níveis de profissionalidade dos docentes e sua importância para o processo de desenvolvimento profissional e aprendizagem da docência, percebidos na revalorização da relação com a profissão, na revitalização das identidades dos professores envolvidos, no desejo de continuar sempre aprendendo e produzindo novos conhecimentos pedagógicos, aumentando assim a autonomia docente.

Profissionalidade docente é aqui entendida como “[...] sendo a expressão de uma profissão exercida com autonomia por um sujeito, em constante formação, situado num determinado contexto e em permanente relação com outros sujeitos” (Mercadante, 2004, p.55, grifos da autora).

A questão de pesquisa que norteou este trabalho pode ser expressa da seguinte forma:

Como um programa de formação continuada, no caso o Ensino Médio em Rede - fase 1, poderia e deveria, sob a ótica de seus participantes, constituir um processo reflexivo e oferecer ferramentas para que o professor passe a enfrentar melhor os dilemas, problemas, situações, etc., do dia a dia escolar?

O presente trabalho de pesquisa está estruturado da seguinte maneira: em primeiro lugar é traçado, em linhas gerais, o surgimento da problemática, sua contextualização e os fatores que desencadearam o interesse pelo objeto de pesquisa. Na seqüência, apresenta-se o referencial teórico que embasou a pesquisa e as reflexões que foram feitas a partir da análise dos dados levantados e das idéias advindas das discussões com os colegas e professores nas aulas referentes ao programa de Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM).

Então, passa-se a refletir sobre algumas considerações que foram levantadas acerca dos dados resultantes das respostas aos questionários trabalhados com os docentes. Após o recolhimento dos dados investigou-se de forma ampla como tem se dado o processo de desenvolvimento profissional e de aprendizagem da docência do grupo de professores em questão.

1. CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS ACERCA DO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA.

Este capítulo pretende focar as contribuições teóricas que esclarecem e ajudam a entender o processo de desenvolvimento profissional e aprendizagem da docência tendo como referência básica os textos de Mizukami et. al. (2000, 2002), os estudos sobre o desenvolvimento profissional por meio da reflexão introduzidos por Schön (1983, 1987, 1992), além de outros estudos que têm discutido o tema em questão como: Shulman (1986), Zeichner (1993), Marcelo (1999) e Garrido (2000).

1.1. Schön e o profissional reflexivo.

Schön, em seu livro *The reflective practitioner*, publicado em 1983, discute o fato de os profissionais enfrentarem em sua prática problemas não apenas de ordem técnica, mas de ordem sócio-interativa, ou seja, questões como conflitos de interesses, incertezas, dilemas e instabilidade profissional que não poderiam ser resolvidos apenas através da informação científica disponível e, até então, exigida do profissional competente, apto a desempenhar com habilidade sua profissão.

O autor citado questiona o paradigma da racionalidade técnica, segundo o qual a competência profissional é medida somente pela capacidade de análise e de solução instrumental de problemas, aplicando apenas teorias e procedimentos científicos previamente internalizados. Desta forma, busca compreender quais habilidades os profissionais considerados competentes precisam desenvolver ao longo da aprendizagem de sua função, isto é, quais habilidades devem apresentar a fim de que se tornem práticos reflexivos e, no

caso dos docentes, possam desempenhar seu importante papel na definição das orientações educativas e na produção de conhecimento sobre o ensino, conforme descreve:

Com a ênfase na solução de problemas, ignoramos a colocação do problema, processo pelo qual definimos a decisão a ser tomada, os fins a serem alcançados, e os meios que podem ser escolhidos. No mundo da prática, os problemas não são dados. Precisam ser construídos a partir dos elementos das situações problemáticas que são confusas, desordenadas, incertas. Para que uma situação problemática se converta num problema, o profissional precisa dar sentido a uma situação de incerteza, que de início parece sem sentido... A colocação do problema não é nela mesma uma questão técnica. Quando colocamos um problema... definimos os limites da nossa atenção....., enquadramos o contexto e avaliamos as consequências sociais, morais e culturais. A racionalidade técnica supõe concordância sobre os fins. Mas quando os fins são confusos e conflitantes, não há ainda nenhum 'problema' a ser resolvido (Schön, 1983, p.40-41).

Assim, Schön desenvolve a concepção do profissional reflexivo utilizando os conceitos de reflexão na ação (*reflection-in-action*), conhecimento na ação (*knowing-in-action*) e reflexão sobre a ação (*reflection-on-action*). Através da reflexão na ação, o profissional passa a tomar consciência de sua forma intuitiva e tácita de pensar, percebendo suas dificuldades para resolver situações com as quais se defronta e podendo, desta maneira, introduzir mudanças em sua ação que possam favorecer a resolução daquelas situações-problema encontradas e ajudá-lo a entender melhor a prática por meio de sua própria intervenção.

Schön defende este ponto de vista comentando:

Quando uma pessoa reflete na ação torna-se um pesquisador no contexto da prática... Ele não separa o pensar do fazer... porque está experimentando um tipo de ação, a implementação em construção é parte da sua investigação (Schön, 1983, p.68).

Os conceitos desenvolvidos por Schön baseiam-se num ponto de vista do saber, da teoria e da prática muito diferente daquele que tem dominado a atmosfera educacional, tradicional, baseada ainda na racionalidade técnica, em que há uma separação entre teoria e prática: as teorias existem exclusivamente nas universidades e a prática existe apenas nas escolas.

Segundo Schön, há ações e julgamentos que podemos realizar espontaneamente sem que seja necessário pensar neles antes ou durante sua realização. Em termos educacionais, uma das maneiras de pensarmos no ensino reflexivo seria tornar mais conscientes os saberes tácitos que raramente examinamos ou criticamos, transmitindo esta maneira de encarar o objeto de estudo aos profissionais menos experientes a fim de que os mesmos também possam começar a pensar sobre os aspectos mais sutis e complicados de sua prática profissional.

Quando pensa em sua atividade cotidiana, o profissional docente também cria novos conhecimentos e saberes, além de estratégias de ensino que auxiliem o entendimento das novas práticas e a necessidade do trabalho com novos valores educacionais. A atenção do professor está voltada tanto para dentro de sua prática como para as condições sociais nas quais ela se desenvolve.

Durante a realização do trabalho do professor podem ocorrer rápidas mudanças de situações que exigem do profissional novas reflexões-na-ação, ou seja, novas apreciações da situação-problema. A investigação começa quando o professor sente a necessidade de resolver uma situação cotidiana, procurando a melhor forma de solucionar o problema, conforme afirma Schön:

Embora não se possa julgar todo esse processo em termos de resultados, o profissional quer resolver o problema... e aborda-o de um modo que sente

que pode solucioná-lo. A própria forma de enquadrar a situação delinea o método da investigação no qual ele confia... (Schön, 1983, p.134).

Os estudos atuais sobre a prática reflexiva no ensino e em outras profissões têm mostrado que a reflexão é um processo que ocorre antes, durante e depois da ação, uma vez que os profissionais considerados práticos têm interações reflexivas com situações que desenvolvem, resolvendo o problema no local e no momento em que o mesmo aparece.

Tais profissionais precisam desenvolver algumas competências como deliberar, intuir, ponderar, a fim de aprender a lidar melhor com os problemas surgidos na prática; essa habilidade específica foi conceituada por Schön como *artistry*, talento ou maestria para resolver problemas da prática.

Para que haja uma reflexão de fato rigorosa e sistemática é necessário que as instituições se tornem organizações de aprendizagem, ou ainda comunidades aprendentes, possibilitando ao profissional um desenvolvimento consciente e relevante dentro da equipe a qual pertence e juntamente com ela.

É preciso que as organizações estejam inovando constantemente a fim de se adaptar às mudanças atuais, pois a reflexão sobre a reflexão-na-ação estará comprometida em instituições burocráticas nas quais os profissionais não tenham autonomia para refletir sobre suas práticas e trocar experiências com seus pares.¹

Embora Schön não tenha aprofundado este aspecto organizacional no desenvolvimento profissional, reconhece a importância das organizações na consolidação das práticas reflexivas e no movimento de profissionalização, uma vez que instituições altamente burocráticas tendem a dificultar ou até impedir o processo de reflexão e busca de autonomia profissional dos sujeitos a elas ligados.

¹ A dimensão da organização e seu papel decisivo na formação do profissional tem sido trabalhada na pesquisa de Zeichner e Elliot (1989) e Carr e Kemis (1988).

O conceito de “reflexão sobre a reflexão-na-ação” ou “epistemologia da prática” aparecerá posteriormente no livro *Educating the reflective practitioner* (1987), momento em que Schön o caracteriza como uma atividade de intervenção e entendimento, de tomada de consciência da prática, possibilitando a pesquisadores e professores dar um novo sentido para situações diferenciadas através da criação e do uso de novas estratégias de ação (p. 309); assim, desenvolvem uma atividade de investigação reflexiva em que os processos de intervenção utilizados são pesquisados pelos próprios participantes da equipe (atividade denominada pesquisa-ação). O profissional aprende atuando, fazendo e refletindo sobre seu fazer e sua prática, atividade esta articuladora de todo o processo de formação continuada.

Garrido (2000), ao basear-se na proposta de Schön para desenvolver seu trabalho de pesquisa sobre a formação de professores, analisa da seguinte maneira:

A reflexão-na-ação se dá durante o transcurso da atividade que está sendo desenvolvida pelos participantes. A reflexão-sobre-a-ação distingue-se da anterior quer porque o pesquisador examina a atividade à distância, debruçando-se, por exemplo, sobre a produção dos alunos, vendo as dificuldades apresentadas e redefinindo o curso da ação para corrigir as falhas de aprendizagem, quer porque a unidade foi concluída e o professor retoma seus apontamentos para fazer o replanejamento. A reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação consiste no esforço de sistematização e de escrita de todo o processo. Sair do universo da oralidade, tentar expressar com clareza para um leitor ausente atividades complexas, nem sempre manifestas, contribuem para aperfeiçoar o entendimento da ação. É uma aprendizagem importante, particularmente quando consideramos que o professor na sua rotina diária fala, mas não escreve. E os professores experientes, que lecionam há anos, não escrevem há anos... (Garrido, 2000, p. 18).

Ainda segundo Garrido, a burocratização das instituições educacionais e os obstáculos que os profissionais a elas vinculados podem encontrar no desenvolvimento de sua profissionalização dificultam todo o processo formativo:

A organização burocrática penaliza duplamente o professor, criando obstáculos e até mesmo inviabilizando o surgimento de experiências inovadoras, e minando o desenvolvimento pessoal e profissional do professor. Ao vedar-lhe o pleno exercício para pensar a sua prática e poder transformá-la, a escola burocrática está de fato impedindo o entendimento do professor sobre o processo de ensino e aprendizagem que ele deveria estar promovendo. Está contribuindo para torná-lo um professor pior.

Como pode um professor ensinar bem se ele não está envolvido em entender como melhorar seu ensino para o seu aluno aprender melhor? O reverso dessas colocações vem mostrar a importância da organização escolar enquanto estrutura que favorece a aprendizagem do saber fazer do professor, constituindo-se num ambiente promotor da qualidade de ensino (Garrido, 2000, p. 26).

Schön (1987, p. 94)² considera ainda que, dentre as atitudes facilitadoras para a formação do profissional reflexivo e autônomo, destacam-se algumas abordagens, quais sejam:

- Ouvir e dialogar;
- Focalizar as dificuldades dos alunos, ensinando-os a lidar com elas e a resolvê-las;
- Explorar dilemas de profissionais em seus lugares de trabalho e discutir estudos de casos;
- Refletir com os estudantes sobre seus próprios processos de investigação;
- Assistir aos vídeos das atividades desenvolvidas nos estágios e discuti-los, criando oportunidade de uns aprenderem com os outros;
- Pensar e repensar os problemas vivenciados: esclarecê-los, examinar diferentes enquadramentos e colocações ("frame" e "reframe"), pensar as eventuais conseqüências do emprego de diferentes alternativas;
- Servir de exemplo para o estudante, de modo que ele interaja com a classe em que fará o estágio, da mesma forma como aprende a pensar

² Apud Garrido, 2000, p.28.

e refletir no curso de formação (Schön denominou essa abordagem de “sala de espelhos”);

- Dar espaço para o desenvolvimento de diferentes projetos a serem conduzidos em grupos, superando o individualismo e a competição (experimentação conjunta) e favorecendo o envolvimento e a diversidade;
- Diminuir os riscos, as pressões e as expectativas em relação aos projetos dos estudantes..., entre outras.

Desta forma, o profissional em formação aprenderia a não ter medo de errar, de correr riscos, aprendendo sempre com suas próprias experiências e com a do seu grupo. O diálogo entre o aluno e o instrutor seria fundamental na medida em que propiciaria um melhor desenvolvimento do processo de reflexão de ambos, fazendo com que o aprendiz torne-se mais hábil para resolver os novos problemas que irão surgindo ao longo do processo.

1.2. O desenvolvimento profissional do professor como prático reflexivo e a aprendizagem da docência.

O conceito de professor como prático reflexivo reconhece a riqueza das experiências desenvolvidas cotidianamente pelo professor e enfatiza o processo de compreensão e melhoria do ensino por meio da reflexão.

Segundo Zeichner (1993), pesquisador que estudou o processo de desenvolvimento profissional de professores americanos, observa-se uma considerável melhoria do desempenho das atividades ligadas à docência quando os profissionais docentes refletem sobre suas próprias experiências e começam a refletir acerca de sua prática cotidiana, sendo que tal consciência estende-se ou prolonga-se por todos os momentos de formação

deste profissional, seja em sua fase inicial ou durante a formação continuada. O autor afirma que:

Reflexão também significa o reconhecimento de que o processo de aprender a ensinar se prolonga durante toda a carreira do professor e de que, independentemente do que fazemos nos programas de formação de professores e do modo como o fazemos, no melhor dos casos só podemos preparar os professores para começa a ensinar. Com o conceito de ensino reflexivo, os formadores de professores têm obrigação de ajudar os futuros professores a interiorizarem, durante a formação inicial, a disposição e a capacidade de estudarem a maneira como ensinam e de melhorá-la com o tempo, responsabilizando-se pelo seu próprio desenvolvimento profissional (Zeichner, 1993, p.17).

Os conceitos de reflexão e de prática reflexiva foram utilizados por John Dewey (1933, 1959) no século passado, momento em que o mesmo fez uma importante distinção entre o ato humano (que é essencialmente reflexivo) e os atos rotineiros. Estes últimos são marcados pela autoridade e pela tradição, não havendo espaço para o reconhecimento e/ou experimentação de pontos de vista diferentes e alternativos.

Desta forma, os professores que não refletem sobre seu ensino acabam por aceitar naturalmente sua realidade cotidiana, concentrando seus esforços na procura dos meios mais eficazes para atingir seus objetivos e encontrar soluções para problemas que outras pessoas ou profissionais definiram como prioritários. Este autor aponta a necessidade de os professores deixarem de ser meros agentes de terceiros e passarem a desenvolver seus próprios pontos de vista, sua própria maneira de solucionar possíveis problemas que irão surgir.

Segundo Dewey (1959), a reflexão é uma maneira de responder aos problemas, encarando-os de forma mais completa e dinâmica, fazendo com que o professor torne-se responsável pela sua própria aprendizagem.

É necessário que haja um equilíbrio entre a reflexão e a rotina, entre o agir e o pensar. Isto pode ocorrer se o trabalho do professor for estruturado de modo que ele tenha tempo para refletir e exercer sua liderança dentro de sua sala de aula e da escola.

Schön e Zeichner (1993) partem destas concepções: refletir é uma forma de pensar, de organizar sistematicamente o pensamento. A reflexão nasce do enfrentamento de situações problemáticas e/ou dilemáticas impostas pela perplexidade, a dúvida e o conflito. Tais situações quebram ou suspendem a ação rotineira e solicitam do profissional um comportamento investigativo a fim de solucionar os problemas ou esclarecê-los e não simplesmente aceitá-los como fatos para os quais não pode haver discordância.

Assim, para produzir uma melhoria significativa no processo de ensino e aprendizagem, a reflexão não pode ser uma atividade simples ou espontânea, ao contrário: deve ser realizada de forma intencionada, com clareza dos objetivos que se busca atingir, explicitando os conhecimentos tácitos que levam à tomada de consciência e a reflexão qualificada.

Sabe-se que, nos últimos anos, o desenvolvimento profissional tem sido entendido como simples treinamento, aperfeiçoamento, formação em serviço, ou ainda, formação contínua. Sendo assim, é necessário discorrer sobre algumas diferenças relevantes para a análise do processo de desenvolvimento profissional dos professores.

Marcelo (1999) ao rever estudos acerca do tema reúne definições recentes sobre o conceito de desenvolvimento profissional da docência (Dillan-Peterson, 1981, in Parker, 1990; Fenstermacher e Berliner, 1985; Howey, 1985; Heidman, 1990; Fullan, 1990; O'Sullivan, 1990; Spark e Loucks-Horsley, 1990; Oldroyd e Hall, 1991 e Ryan, 1987, citado em Hickcox e Musela, 1992), mostrando o vasto leque de dimensões apresentadas para análise do processo de desenvolvimento profissional dos docentes.

Dentre estas dimensões, destacam-se os desenvolvimentos: pedagógico, cognitivo, teórico, profissional, da carreira e o conhecimento e compreensão de si mesmo. Marcelo defende, a partir da análise dos conceitos acima arrolados, que o desenvolvimento profissional precisa superar a concepção individualista e fragmentada das práticas de formação contínua e a dicotomia existente entre formação inicial e continuada.

Para tanto, é imprescindível que se considere o desenvolvimento profissional inserido num contexto maior de desenvolvimento organizacional e curricular, pressupondo “uma conotação de evolução e continuidade” (p.137). Ou seja, o desenvolvimento profissional pressupõe um crescimento contínuo de possibilidades na atuação docente durante toda a carreira profissional.

O mesmo autor coloca ainda que o desenvolvimento profissional está intimamente relacionado ao desenvolvimento da escola, com o desenvolvimento e inovação curricular, com o desenvolvimento do ensino e com o desenvolvimento da profissionalidade docente.

Baseando-se nas idéias dos pesquisadores acima citados, Marcelo enfatiza a escola como “unidade básica de mudança e formação” (p.137), salientando alguns aspectos necessários ao desenvolvimento desta formação, quais sejam: existência de liderança instrucional entre os professores, de uma cultura de colaboração e, em terceiro lugar, a existência de uma gestão democrática e participativa (para que se consiga a relação entre o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento organizacional de modo satisfatório). Uma gestão com tais características requer uma maior autonomia por parte dos professores nas tomadas de decisão sobre o ensino, das questões profissionais e organizacionais, entre outras.

As relações entre desenvolvimento profissional e desenvolvimento e inovação curricular serão diretamente influenciadas por este contexto, como afirma Marcelo:

... Estas (relações) vão ser determinadas pelas concepções e pelo papel que os professores assumam na prática cotidiana, ou seja, o desenvolvimento profissional tem relação com a imagem assumida pelo professor (Marcelo, 1999, apud Monteiro, 2003, p.06).

As diferentes interpretações do conceito de inovação influenciam a história do processo desta e de sua própria implementação, além de influenciar também o processo de desenvolvimento profissional.

A relação entre desenvolvimento profissional e desenvolvimento curricular têm se dado em alguns casos, por meio de propostas e projetos, sendo em sua grande maioria denominados de *Desenvolvimento Curricular baseado na escola*. Infere-se desta conceituação que a elaboração do currículo é também responsabilidade dos professores e que sua elaboração e reelaboração propiciam também um desenvolvimento profissional a todos que com ele se envolvem.

Assim, Marcelo conclui que o desenvolvimento curricular:

(...) é desenvolvimento profissional quando contribui para melhorar o conhecimento e a profissionalidade dos professores, quando através dele, os professores conseguem transformações e melhorias no âmbito do seu espaço de influência: as escolas, o currículo, o ensino (Marcelo, 1999, p.143).

O currículo, considerado como espaço formativo, pode ser construído e reconstruído pelo professor e, desta maneira, proporcionar desenvolvimento profissional, na medida em que os docentes podem confrontá-lo com a realidade de sua sala de aula e da escola como um todo. A construção do currículo passa a ser considerada então como um dos processos fundamentais no desenvolvimento da criticidade, do diálogo, um movimento dinâmico que implica construção-reconstrução coletiva e emancipatória.

Marcelo aponta o aparecimento de novas perspectivas do ensino como desencadeadoras de um foco de estudo mais amplo que teriam como consequência a reelaboração na concepção do desenvolvimento profissional. Há mudanças na forma de conceber este desenvolvimento na medida em que passam a ser consideradas todas as dimensões (explícitas e implícitas) do ensino, bem como uma nova concepção do professor.

A mudança mais significativa refere-se à concepção do ensino: se antes ele era entendido como uma ciência aplicada (racionalidade técnica), agora é visto “como atividade prática e deliberativa com uma componente ética” (Marcelo, 1999, p.144).

Como afirmam Carr e Kemmis (1998):

A deliberação prática é o que se necessita quando se consideram diferentes opções de ação possíveis numa situação determinada e quando é importante decidir qual das possíveis linhas de ação expressa mais plenamente os propósitos e os compromissos do agente, dadas as circunstâncias atuais e as suas limitações (apud Pacheco, 1996, p.117).

O desenvolvimento profissional deve ser compreendido, neste sentido:

(...) como o conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua prática, contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com a sua experiência (Marcelo, 1999, p.144).

Este desenvolvimento permite, então, a inter-relação de diferentes contextos formativos e de diferentes dimensões (pessoais, profissionais e institucionais e/ou organizacionais) que constituem a profissionalidade docente, uma vez que possibilita aos professores, por meio da reflexão, a compreensão dos saberes presentes no fazer pedagógico, além da possibilidade de criação de novos conhecimentos.

A reflexão passa a ser entendida como uma parte importante para o processo de desenvolvimento profissional; o professor, por sua vez, passa a ser visto “como profissional, como sujeito que aprende” (Marcelo, 1999; Pérez Gómez, 1992 e Zeichner, 1993), como um prático autônomo, que reflete antes de tomar decisões, organizando ou reorganizando suas ações futuras.

O conceito de desenvolvimento profissional trabalhado por Marcelo (1992, 1999) expressa a concepção atual do profissional de ensino, o qual vem sendo caracterizado pela “burocratização, proletarização e intensificação do trabalho dos professores” (1999, p.45), no qual predomina o controle externo das práticas de ensino e a diminuição da autonomia e da tomada de decisão por parte dos professores. O acúmulo de tarefas a serem realizadas, cotidianamente e rotineiramente, não incentiva o desenvolvimento profissional.

Pérez Gomes (1992) ao discorrer sobre o professor como profissional de ensino, coloca que:

(...) o professor pode ser visto como técnico-especialista e como prático autônomo. No primeiro caso a atividade profissional é de caráter meramente instrumental, reduzindo a atividade profissional à aplicação de procedimentos pré-determinados. Esta forma de ver a atividade profissional é limitada, por um lado, pela própria natureza das situações de ensino, que são incertas, variáveis, complexas e constituídas por conflitos de valores e por outro lado, por não existir uma única teoria científica que possibilite uma relação unívoca de meios e técnicas a serem utilizadas na prática e resultados previstos. No segundo caso, a atividade profissional, assim como enfatiza Schön (1992), exige reflexão na e sobre a ação, sendo esta responsável pela construção do conhecimento profissional, que ultrapassa o conhecimento concebido pela racionalidade técnica. No modelo da racionalidade técnica, a relação do professor com o conhecimento é de exterioridade, uma vez que cabe a ele um papel unicamente técnico e as situações reais da prática docente se tornam intervenções de cunho tecnológico. Em se tratando da reflexão, afirma ainda o autor, que esta não é considerada simplesmente em nível psicológico pessoal, que pode ser estudado por meio de estruturação rígida e formal de mecanismos de controle que desconsiderem os contextos e as interações, pois implica uma teia profunda de inter-relação do indivíduo com a realidade da sua experiência. Sob essa ótica, para se considerar o conhecimento teórico/prático como instrumento/objeto de processos de reflexão é necessário que este seja parte significativa dos esquemas de pensamento ativados pelo sujeito ao fazer a leitura da realidade em que atua e quando organiza/reorganiza sua experiência (apud Monteiro, 2003, p.10).

Assim, para Pérez, o desenvolvimento profissional está relacionado a uma mudança profunda tanto na concepção teórica da formação de professores, como no processo de seu desenvolvimento prático.

Gimeno (1995) conceitua a profissionalidade docente caracterizando-a como um conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser na profissão, acrescido do estar na profissão, ou seja, é tudo aquilo que é específico na ação docente (p.65).

Já para Contreras (2002), a opção por esse termo possibilita resgatar “o que de positivo tem a idéia de profissional no contexto das funções inerentes ao trabalho da docência” (p.73). O autor afirma que a profissionalidade se refere “às qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo” (p.74).

1.3. Os conhecimentos e seus contextos na docência.

Diversos autores (em âmbitos nacionais e internacionais) têm dado significativas contribuições ao debate em torno do saber específico do professor e para a produção de conhecimento nessa área. Dentre eles, destacam-se: Shulman (1986), Elbaz (1988), Clandinin & Connelly (1988), Tardif, Lessard & Lahaye (1991), Nóvoa (1991, 1992 e 1995), entre outros.

Tais autores priorizam, direta ou indiretamente, a constituição do trabalho docente e a análise das inte-relações que se dão no interior da prática pedagógica, assim como os diferentes tipos de saberes, na tentativa de compreender a epistemologia da prática profissional.

Tardif et. al. (op. cit.) define a epistemologia da prática como sendo o estudo do conjunto de saberes que os profissionais utilizam no seu dia-a-dia de trabalho para

desempenhar suas tarefas e a partir dos quais interpretam e orientam/reorientam sua profissão em todas as dimensões.

Os estudos citados acima têm contribuído para uma nova visão, um novo entendimento acerca do desenvolvimento profissional dos docentes no que se refere à epistemologia da prática, ao pensamento do professor e ao ensino reflexivo, embora possuam diferentes perspectivas.

No que se refere aos conhecimentos específicos do professor, a presente pesquisa pretende abordá-los visando compreender como estes podem contribuir para o entendimento dos processos de desenvolvimento e aprendizagem profissional dos docentes pesquisados neste trabalho através do programa em análise, Ensino Médio em Rede.

Partimos da idéia apresentada por Clandinin & Connely (apud Mizukami, 2002) de que os conhecimentos profissionais são conhecimentos construídos/reconstruídos na interface desses processos, pois possuem enraizamentos tanto na história de vida desses professores, nas suas experiências pessoais/profissionais, nos seus percursos formativos, quanto nas relações que vão sendo compartilhadas e nos contextos em que estas se dão. Desta forma focalizamos como tais conhecimentos são significados e re-significados por esses professores durante seus processos de desenvolvimento profissionais aqui investigados.

Clandinin (apud Garcia, 1992), ao definir que o conhecimento prático é particular, carregado de valores e voltado para a prática, aponta que esse conhecimento adquirido por tentativas é provisório e pressupõe uma relação dialética entre teoria e prática. O autor mostra que os professores constroem a sua profissão por meio de suas experiências na docência e por meio de sua concepção de mundo.

Tal conhecimento vai sendo construído pela convergência de várias aprendizagens, em suas diferentes dimensões (teórica, experiencial, afetiva e outras) à medida que o profissional vai confrontando-as com a prática real e as internaliza em suas ações. Seu

significado deve ser compreendido de maneira global, considerando as experiências e aprendizagens do indivíduo, envolvendo a dimensão pessoal e profissional e os contextos em que o processo se desenvolve.

Schön (1992) afirmou que o conhecimento específico está inter-relacionado à ação e é “pessoal, tácito e não sistemático”, é pela *reflexão na ação* que esses conhecimentos tornam-se conscientes e passam a ser reconhecidos no desenvolvimento profissional. Assim, ele aponta sua concepção de desenvolvimento profissional baseado na epistemologia de uma prática reflexiva que mostra o processo de construção do sujeito enquanto profissional e que envolve os três tipos de conhecimentos já referidos aqui: *o conhecimento na ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a reflexão na ação*.

Shulman (1986) coloca que a essência da profissionalidade está no domínio dos conhecimentos pelos professores. Em seu estudo *Desenvolvimento do Conhecimento no Ensino* (1986), o autor se refere a pesquisas que possam ser enquadradas nesse programa como sendo pesquisas voltadas à compreensão do conhecimento do professor, a que denominou “teacher knowledge”, investigando seus diferentes tipos e modalidades e verificando em que medida tais conhecimentos constituem a dimensão epistemológica da identidade do professor.

O conhecimento do conteúdo pedagógico é destacado como eixo central do desenvolvimento profissional por ser constituído de uma elaboração particular, ou seja, é a forma como cada profissional elabora o conhecimento referente a como ensinar algo ao confrontar-se com a intencionalidade de ensinar o que foi aprendido em sua trajetória formativa.

Para este autor, os conhecimentos do professor no contexto da prática podem ser oriundos de três fontes: o conhecimento proposicional, produzido a partir de reflexões teóricas e de experiências práticas; de caso, construído a partir de princípios e proposições

teórico/práticos que orientam as decisões e ações em relação às práticas; e estratégico, aprendido em situações de práticas cotidianas e que se relaciona ao como o professor articula conhecimentos, crenças e valores em suas ações quando se depara com os conflitos e necessita tomar decisões.

Em outro de seus artigos sobre conhecimento e ensino, Shulman (1987) coloca que todo ato de ensinar envolve um processo de raciocínio pedagógico que implica estratégias de compreensão, transformação e reflexão. Há, desta forma, um conhecimento cíclico e dialético que caracteriza o processo de raciocínio pedagógico que se inicia sobre o que se quer ensinar e suas relações mais amplas, evoluindo para a interpretação crítica das estratégias sobre modos de ensinar, organizar, etc., usados de acordo com a situação.

Passa-se, então, a trabalhar com uma variedade de situações de ensino e formas de observá-lo, tendo como foco a avaliação, análise e compreensão do aluno e a sua própria atuação que se dá no decorrer e após a instrução. Em seguida, esta análise evolui criticamente, envolvendo todo o processo de ensino aprendizagem até a etapa em que novas aprendizagens são identificadas a partir da experiência vivida, levando a outros processos de raciocínio e novas ações pedagógicas com caráter intencional.

Tardif (2000) também trouxe sua parcela de contribuição para o entendimento e melhor compreensão acerca dos conhecimentos específicos dos docentes. O autor utiliza o termo *saberes* e explica que estes são temporais, pois a grande maioria deles é proveniente da história de vida do professor, de sua trajetória escolar e das influências dos primeiros anos de experiência, além de serem desenvolvidos no percurso da carreira; tais saberes envolvem dimensões identitárias, de socialização e diferentes fases e mudanças de direção.

Os saberes são plurais, originados de diversas fontes e heterogêneos, pois não se reduzem a um único repertório de conhecimento. Assim, a prática profissional é complexa, ampla, na medida em que reúne um conjunto de tarefas que evoluem de acordo com a

dinâmica de interações, exigindo uma série de competências que precisam ser utilizadas. A unidade desses saberes advém das necessidades e especificidades de cada ação, tornando-os personalizados, subjetivos e construídos em função de uma situação de trabalho singular, contextualizada.

Gimeno (1995), ao analisar a atividade docente, afirma que os professores utilizam *esquemas práticos*: procedimentos regulares e interiorizados que norteiam a prática pedagógica. Ao contrário de Tardif, conceitua os conhecimentos específicos presentes nas atividades desenvolvidas pelos professores como provisórios, adquiridos por meio da socialização através das diferentes aprendizagens levantadas.

Esses esquemas contêm a dimensão pessoal do trabalho dos professores, dão uma idéia de uniformidade de repertório entre eles, pois são produzidos no contexto escolar e trazem as características de sua cultura. Desta forma, há um repertório de esquemas práticos que são compartilhados pelos professores no exercício de sua profissão que pode sofrer modificações ao longo de sua utilização.

Para Gimeno (op.cit.), o elemento fundamental da profissionalidade “reside numa relação dialética entre tudo o que, através dele, se pode difundir – conhecimentos, destrezas profissionais, etc. – e os diferentes contextos práticos” (p. 74). Segundo ele, o professor pode definir apenas o papel que ocupa na prática, uma vez que esta é constituída do encontro de diferentes contextos.

Assim, a conduta profissional pode ser vista como uma simples acomodação às situações decorrentes dos contextos predefinidos, mas pode também adquirir um sentido crítico, que incentive a tomada de decisões reflexivas a fim de intervir nestes contextos.

O autor denominou de “esquema estratégico o princípio regulador ao nível intelectual e prático” (p.74), ou seja, a intencionalidade, a coerência e a seqüência que orientam os esquemas práticos. Para Shulman (1996), o esquema estratégico pressupõe *um*

saber como complementado a *um saber porquê*, uma vez que vai além dos conhecimentos utilizados em situações concretas.

Tais esquemas seriam responsáveis por conceder uma maior competência profissional ao processo de ensino aprendizagem e refletiriam como os professores articulam formalmente as idéias e as práticas em situações específicas de trabalho.

Segundo Monteiro:

A elaboração de uma estrutura prático-teórica da profissionalidade, entendida como a interação do conjunto dos esquemas, implica necessariamente em crescimento no desenvolvimento profissional. Os dilemas com os quais os professores se deparam significam os conflitos e a instabilidade da estrutura desses esquemas que mantêm a articulação ação-pensamento. Desse modo, o investimento no desenvolvimento profissional por meio de algumas estratégias formativas pode possibilitar a explicitação destes conflitos, propiciando à produção de conhecimento e desenvolvimento da autonomia (2003, p.15).

Alguns trabalhos nacionais, tais como os de Fiorentini (1998), Pimenta (1998, 1999) e Mizukami (2000, 2002), têm destacado a importância do desenvolvimento de pesquisas que procuram analisar os saberes docentes, partindo do ponto de vista dos sujeitos envolvidos, contribuindo assim para a discussão da problemática da formação do professor e de estratégias de pesquisa, de intervenção e promoção de processos formativos que sejam compatíveis com a natureza de processos de aprendizagem da docência.

De acordo com Fiorentini et. al. (1998, p.319), os conhecimentos em ação apresentam *elementos sociais, afetivos e emocionais* que influenciam na configuração ou reconfiguração deste conjunto de saberes.

Os autores abordam aspectos explorados pela investigadora Britt-Mari Barth (1993) acerca da maneira como o saber se configura na ação: o saber é estruturado e organizado por meio de redes, seu caráter evolutivo se deve ao fato de ser pessoal, depender

das situações e das experiências individuais; é cultural e contextualizado, uma vez que resulta de múltiplas interações e seu significado é produzido em relação às situações concretas de trabalho dos docentes que o produzem, incluindo as dimensões afetivas, cognitivas e sociais.

Mizukami et. al. (2002) analisam como esses conhecimentos presentes nos processos de aprendizagem da docência podem contribuir para o entendimento do desenvolvimento profissional, chamando a atenção para a necessidade dos professores fazerem parte “de uma ampla comunidade de aprendizagem, meta de todos os programas de formação – inicial e continuada - de professores e situações por excelência para investigação de processos de desenvolvimento da docência” (p. 73).

A compreensão da existência dessas inter-relações dinâmicas e dialéticas entre os contextos e as situações práticas de diferentes naturezas que configuram o exercício profissional ajuda os professores a perceberem em que medida tais contextos mediam ou limitam seu desenvolvimento profissional.

Popkewitz (1992) discorre sobre a necessidade de se entender as interações entre os contextos pedagógicos (práticas cotidianas), profissionais (conhecimentos, crenças e comportamentos) e sociocultural (conjunto de valores e conteúdos considerados significativos).

A prática profissional depende de uma tomada de decisão individual que é guiada por um conjunto de regras coletivas adotadas pelo grupo de professores e pelas normas de organização da instituição escolar. Desta forma, o nível de autonomia do professor está delimitado – histórico e politicamente - por normas bem definidas, o que muitas vezes torna ambíguo o contexto real em que se realiza a prática docente.

Segundo Cavaco (1995), na análise da construção da identidade profissional deve ser considerada a dimensão pessoal, a linha de continuidade como consequência do que se é, com percursos formativos compartilhado com os pares, nos diferentes contextos de atuação.

Assim, a condição de trabalho dos professores é um aspecto importante no desenvolvimento profissional, pois as características de tais condições poderão influenciar nas crenças, atitudes e conhecimentos, posicionamento em relação ao processo de ensino aprendizagem, que o professor constrói durante seu percurso formativo.

Então, devem estar presentes nas análises de propostas de desenvolvimento profissional de professores a abordagem da necessidade de melhoria destas condições que dizem respeito à escola como um todo, bem como o aumento de autonomia e da capacidade de mudança dos professores individual e coletivamente.

Os estudos sobre os processos de desenvolvimento profissional e aprendizagem da docência têm, desta maneira, mostrado a necessidade de se explorar e averiguar de que forma os professores elaboram e reelaboram suas formas de pensar o processo de ensino-aprendizagem e as condições que facilitam tal processo.

Segundo Monteiro:

Parece ser consenso entre vários autores que ao considerarem-se as múltiplas dimensões inerentes aos processos da mudança, a dimensão pessoal aparece como tendo um papel essencial nesse processo. As teorias pessoais também conhecidas como implícitas ou subjetivas têm contribuído na investigação sobre o pensamento do professor, pois revelam crenças, valores, concepções, etc., servindo de referência para explicar melhor essa dimensão pessoal e psicológica de mudança. Seus pressupostos podem ser assim sintetizados:

- O professor é um sujeito epistêmico, com capacidade de construir teorias sobre sua prática;
- Essas teorias são um conjunto de aspectos cognitivos (conhecimentos, crenças, atitudes, comportamentos, etc.) que norteiam suas ações;
- Entre as teorias científicas e as teorias subjetivas pode-se estabelecer uma correlação de igualdade funcional;
- A teoria subjetiva que geralmente aparece implicitamente pode também ser explicada por diversas formas de representação.

Assim, os professores, num primeiro momento, organizam/reorganizam suas crenças ou concepções pessoais sobre o processo de ensino-aprendizagem, bem como sobre a imagem de professor e de aluno, para num segundo momento adotarem mudanças na conduta (Op. cit., p.18).

Quando se pensa em desenvolvimento profissional, há que se considerar as teorias sobre aprendizagem dos adultos, sobre as etapas de desenvolvimento cognitivo de professores, sobre as etapas de preocupações dos professores e sobre as fases da carreira. Tais estudos têm salientado que é por meio da aprendizagem autônoma que os adultos conseguem desenvolver uma aprendizagem mais significativa.

Os programas de formação inicial e continuada devem centrar-se no desenvolvimento de uma aprendizagem autônoma, que proporcione um crescimento profissional e a construção de uma identidade, como é discutido por Monteiro:

Tal aprendizagem que aponta a necessidade de se repensar a lógica de exterioridade das ações formativas centradas em exigências pré-determinadas, vem sendo caracterizada diferentemente pelos vários autores mencionados como: aprendizagem centrada no aluno, aprendizagem independente, autoformação, etc. Entretanto, ela está sempre relacionada ao desenvolvimento de um pensamento crítico, independente e reflexivo, podendo-se dizer que ocorre quando os adultos adquirem capacidade para tomar decisões, para relacionar normas e limites da atividade de aprender e também quando usam a própria experiência para aprender. Não se entende como aprendizagem autônoma, aquela que se refere a uma aprendizagem a sós, mas sim aquela que é planejada, desenvolvida e avaliada por aquele que aprende, o que pressupõe uma nova relação entre os envolvidos nesse processo (Op. cit., p. 20).

Pintrich (apud Monteiro, op. cit., p 20-21) apresenta algumas características do desenvolvimento cognitivo dos adultos:

- O desenvolvimento é um processo que ocorre ao longo de toda vida e que não se limita a certas idades;
- O desenvolvimento pode ser tanto qualitativo como quantitativo;
- O desenvolvimento é multidimensional. As mudanças ocorrem em muitas dimensões: biológica, social e psicológica;
- O desenvolvimento é multidirecional. Podem existir diferentes modelos e percursos de desenvolvimento, em função da dimensão de que se trata e do

indivíduo. O desenvolvimento não tem que estar necessariamente dirigido para uma meta;

- O desenvolvimento é determinado por muitos fatores. Existem diferentes causas do desenvolvimento, incluindo as biológicas, sociais, psicológicas, físicas e históricas. Ocorrem interações complexas entre estes fatores, de tal maneira que as mesmas mudanças em diferentes sujeitos podem ter diferentes causas;
- Os indivíduos constroem e organizam ativamente as suas próprias histórias pessoais. Deste modo, o desenvolvimento não é apenas função dos diferentes acontecimentos pelos quais passa, mas também de um processo dialético entre os múltiplos fatores ambientais e a construção pessoal que os sujeitos fazem desses fatores.

No caso específico dos professores e dos contextos com os quais interagem, é preciso que se mencione a relação com os alunos, com os pares e suas concepções e motivações para aprender, bem como a própria etapa de desenvolvimento em que se encontra cada indivíduo, como elementos que também participam deste processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional.

Marcelo discorre, ainda, sobre um outro estudo que contribui também para o entendimento do desenvolvimento profissional abordando as investigações sobre as etapas de preocupações dos professores e tentando compreender quais são suas maiores necessidades. Usa como referência o *Concern Based Adoption Model* que se originou dos trabalhos de Francês Fuller em 1995.

Tais trabalhos investigaram os problemas dos professores iniciantes e indicam que estes se diferenciavam dos professores mais experientes, o que levou a definição de três etapas de preocupações percorridas pelos professores: preocupações sobre si mesmo, sobre as tarefas e sobre os alunos.

Os trabalhos revelaram, ainda, que um mesmo professor poderia apresentar uma ou mais das preocupações identificadas nas seguintes etapas, conforme mostra o autor:

- a) *Tomada de consciência* – observou-se que a preocupação e o envolvimento em relação à inovação são muito reduzidos;

- b) *Informação* – há uma tomada de consciência um pouco maior, embora geral, sobre a inovação e um interesse em aprender mais detalhes como: seus efeitos no trabalho em sala de aula, as condições necessárias para a sua implementação, etc;
- c) *Pessoal* – nesta etapa não são consideradas as exigências da inovação nem o papel do professor nestas. Analisa seu papel em relação às tomadas de decisão, os conflitos e os resultados;
- d) *Gestão* – em que existe uma preocupação em fazer o melhor uso da informação e dos recursos disponíveis;
- e) *Conseqüência* – a preocupação é relativa a impressão causada nos alunos pela inovação, bem como com o aproveitamento destes;
- f) *Colaboração* – visa buscar uma melhoria para os alunos estabelecendo relações cooperativas entre os pares e entre todo o grupo;
- g) *Re-enfoque* – a partir de um repertório já existente sobre a inovação, passa a examinar outras vantagens que esta pode proporcionar, visando uma mudança de atitude e uma reorganização do trabalho educativo (Marcelo, 1999, p.182).

Marcelo (1999) diz que se pode apresentar uma classificação de quatro níveis de desenvolvimento profissional partindo das etapas de preocupações acima arroladas:

- Despreocupação, indiferença: professores com um baixo nível de inquietação com o seu desenvolvimento profissional quer por recusa manifesta, quer por considerar que as ofertas de formação são pouco atrativas;
- Informação: professores com preocupações mínimas com o seu aperfeiçoamento, mas com um limitado nível de compromisso profissional, o que os pode levar a aceitar participar em atividades de formação pontuais,

mas sem se implicarem em atividades que exijam mais tempo e dedicação (projetos de inovação, seminários, etc.);

- Construção/aprofundamento: professores que realizaram cursos de iniciação em alguma área curricular e que continuam a trabalhar em grupos, em seminários permanentes, em projetos de inovação, assessorados por outros professores;
- Orientação/assessoria: este nível corresponderia a professores com uma vasta trajetória profissional de implicação em projetos de inovação, e que podem assessorar outros professores que se iniciam nestes projetos, quer como formadores em cursos de iniciação, quer como mentores de professores principiantes (Marcelo & Sanchez, 1990, apud Marcelo, 1999, p. 209).

Desta forma, a perspectiva multidimensional do desenvolvimento profissional precisa ser considerada para o planeamento, execução e avaliação de estratégias e modelos de formação continuada a fim de que a mesma consiga obter resultados significativos.

1.4. Modelos e estratégias de desenvolvimento profissional: aperfeiçoando os processos de formação continuada.

Spark e Loucks-Horsley (1990, apud Marcelo, 1999), ao fazerem uma revisão acerca dos modelos de desenvolvimento profissional na *Research on Teacher Education*, afirmam que o desenvolvimento profissional é uma “ciência relativamente jovem na educação”, uma vez que os estudos referentes a eles datam da segunda década do século XX.

Esses pesquisadores destacam a idéia de modelo como “um desenho para aprender”, um conjunto de hipóteses a cerca da origem do conhecimento dos professores e de como ele é adquirido e desenvolvido ao longo da carreira docente.

Partindo deste pressuposto, a presente pesquisa pretendeu analisar alguns estereótipos em relação aos modelos de desenvolvimento profissional a luz das intenções, dos interesses e das necessidades dos envolvidos no processo. Partiu-se dos trabalhos de Spark e

Loucks-Horsely (apud Marcelo, 1999) no qual são descritos cinco modelos de desenvolvimento profissional por eles defendidos:

- 1- Desenvolvimento profissional autônomo;
- 2- Desenvolvimento profissional baseado na reflexão, no apoio mútuo e na supervisão;
- 3- Desenvolvimento profissional através de desenvolvimento curricular e organizacional;
- 4 - Desenvolvimento profissional através de cursos de formação;
- 5 - Desenvolvimento profissional através da investigação.

1.4.1. Desenvolvimento profissional autônomo

Este modelo é baseado na concepção de que os professores possuem capacidades para planejar e conduzir seus próprios processos de aprendizagem à medida que sentem necessidade de determinados conhecimentos ou saberes em seu desenvolvimento profissional. No entanto, não se pode esquecer que o desenvolvimento profissional é um processo contínuo, que passa por diferentes momentos, estágios e mudanças que podem ocasionar instabilidades nos papéis e posições que os professores desempenham ou vão desempenhar durante seu percurso formativo.

Fernández Pérez (apud Marcelo, 1999) apresenta uma proposta de formação continuada de professores baseada numa comunicação horizontal entre os professores de diferentes unidades escolares. Para tanto, o autor se baseia em quatro justificativas:

Epistemológica – os professores estariam construindo conhecimento coletivamente;

Psicoprofissional – essa convivência contribuiria para a realização de projetos inovadores;

Sociopolítica – a escola como um todo poderia se beneficiar, uma vez que estes professores poderiam identificar problemáticas relevantes com as quais se deparam cotidianamente;

Econômica – a troca de informações poderia evitar a sucessão de erros e ajudar o encontro de formas alternativas de trabalho.

1.4.2. Desenvolvimento profissional baseado na reflexão, no apoio mútuo e na supervisão.

Tal modalidade de desenvolvimento profissional parte de duas perspectivas, quais sejam: a reflexão e a reflexão sobre a ação como estratégia e o apoio profissional mútuo através do diálogo (coaching). Objetiva-se desenvolver com os professores atitudes que envolvem analisar, problematizar, compreender e avaliar a própria prática docente a fim de adquirir uma maior consciência pessoal e profissional sobre o fazer docente, fazendo com que esses professores passem a ter maior autonomia e compreensão de sua profissão, visualizando melhor a complexa relação existente entre os âmbitos pessoal e profissional.

Segundo Marcelo (1999), estas estratégias apresentam-se em dois grupos: aquelas em que a reflexão parte da análise da linguagem, dos construtos pessoais, etc., e aquelas que requerem observação e análise do ensino cotidiano de sala de aula.

Nos últimos anos, vem sendo desenvolvida uma importante linha de investigação na qual se utiliza a elaboração e análise de casos (Shulman, 1986; Doyle, 1990; Elbaz, 1991; Mizukami, 1996, 2000, entre outros). Estes estudos procuram conhecer e analisar o

pensamento do professor e, ao mesmo tempo, organizar propostas alternativas de formação continuada que venham ao encontro das necessidades de conhecimento destes.

Verifica-se então que o conhecimento e/ou saber dos professores “se organiza e se transmite com base em histórias ou casos possuidores de realismo, vivacidade, significação pessoal, e que implicam não apenas componentes cognitivas, mas também afetivas” (Marcelo, 1999, p.154).

Outra estratégia utilizada para o entendimento do desenvolvimento profissional é a análise dos construtos pessoais e das teorias implícitas na prática docente. Os construtos podem ser entendidos como uma explicação teórica sobre determinado traço ou característica abstraídos de uma variedade de comportamentos carregados de significado educacional ou psicológico que vão se modificando ao longo do tempo em função das diferentes experiências vividas e da reflexão individual ou em grupo.

Yaxley (1991)³ apresenta seis passos por ele utilizados na análise de construtos: 1) fase em que o professor descreve, explicitando um tema concreto (sobre o ensino, os alunos, a aprendizagem, etc.); 2) momento em que o professor passa a reconhecer as diferenças entre as descrições e as teorias; 3) fase da exploração em que o professor realiza leituras e discussões a respeito de teorias complementares; 4) o docente começa a partilhar e comparar as diferentes teorias analisadas, distinguindo-as entre pessoais e formais; 5) fase da negociação na qual se buscam acordos com os grupos, na tentativa de se obter definições consensuais; 6) momento em que se revê a concepção final em relação às iniciais. A partir daí, espera-se que os professores mudem seus construtos acerca do processo de construção de conhecimento em função da experiência da reflexão vivenciada individual e coletivamente.

³ Apud Marcelo, 1999, p.160.

Vários autores que têm estudado esta metodologia concordam que estas teorias representam a dimensão estruturante do pensamento do professor e podem ser abstraídas do conjunto de experiências referentes ao ensino. Tais teorias diferem-se umas das outras e constroem o conhecimento profissional do professor.

1.4.3. Desenvolvimento profissional através do desenvolvimento organizacional e curricular.

Tal modalidade é desenvolvida na expectativa de envolver o maior número possível de membros da instituição escolar na implementação de ações e projetos que visem a inovação educativa e conseqüente melhoria da qualidade educacional.

Segundo Monteiro⁴:

Para que o processo de implementação de propostas de inovação curricular passe a ser um processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional é preciso que este propicie mudanças significativas tanto no grupo de professores como na instituição escolar. O envolvimento de professores em projetos de inovação que implique em tal aprendizagem depende, muitas vezes, de fatores como: valorização e interesse pelas inovações, suficiente informações sobre esta, apoio de vários setores e enfrentamento dos problemas burocráticos, entre outros.

Escudero (1990) defende uma formação centrada na escola concebendo-a como propiciadora de unidade de mudança e desenvolvimento profissional dos professores. Tal concepção é por ele explanada como:

Uma ótica, metodológica, e até de política educativa, que pretende ser um profundo desafio de todo modelo global, e daí promover reformas educativas com seriedade. Por isso, não passa apenas pelo como e onde formar os

⁴ Op. cit., p. 37.

professores; tem muito a ver, simultaneamente, com a política de concepção curricular e de materiais, com a descentralização da política educativa do país, com articulação dos sistemas externos de apoio e as relações entre universidades e escolas, com a atribuição e distribuição de recursos educativos, em suma, com a elaboração de uma determinada filosofia e política educativa e, naturalmente, com o seu adequado desenvolvimento (apud Marcelo, 1999, p.174-175).

Nesta perspectiva, propor estratégias significa valorizar a profissionalidade dos professores, reconhecendo que estes são capazes de tomar decisões sobre seus processos de formação e que a autonomia e a capacidade de mudança e inovação dos mesmos estão intimamente relacionadas às escolas em que atuam e a maneira que eles se colocam nela enquanto profissionais, o que implica também em rever alguns aspectos das políticas públicas para a formação de professores.

Assim, defendendo a valorização da profissionalidade docente também se está reivindicando um contexto mais amplo de desenvolvimento e autonomia destes professores, como coloca Contreras (2002): “autonomia, responsabilidade e capacitação são características tradicionalmente associadas a valores profissionais que deveriam ser indiscutíveis na profissão docente” (p. 73).

Então, falar de profissionalidade implica ir além da descrição do desempenho do professor ao ensinar, dos conhecimentos específicos da prática e dos diferentes contextos, pois envolve “expressar valores e pretensões que se deseja alcançar e desenvolver nesta profissão” (Op. cit. p. 74).

1.4.4. Desenvolvimento profissional através de cursos de formação.

Estratégias baseadas em cursos de formação costumam apresentar características diferentes de outras modalidades de desenvolvimento profissional, além de possuírem suas

especificidades em função de seu cunho extremamente teórico, da falta de flexibilidade na adequação dos conteúdos às necessidades dos professores, por se tratar de atividades que privilegiam mais o trabalho individual que o coletivo e por não considerarem, na maioria das vezes, os conhecimentos prévios dos professores.

Na maioria desses cursos verifica-se ainda o predomínio do paradigma da racionalidade técnica e a exclusão da lógica de uma prática reflexiva que poderia contribuir em muito com uma aprendizagem mais significativa dos docentes envolvidos neles.

Bolam (apud Marcelo, 1999) avalia que o impacto de tais cursos está estreitamente relacionado com o tipo de atividade a que estes se propõem, sendo destacadas as que incluem maior variedade e riqueza de atividades e que têm maior possibilidade de provocar mudanças concretas nos professores, como: acompanhamento, prática, demonstração, entre outras. A própria natureza destas estratégias formativas pode possibilitar a exteriorização das concepções, crenças e conhecimentos dos envolvidos no processo de formação, propiciando-lhes uma reflexão sobre as mesmas e possibilidades de reconstrução.

Valli⁵ destaca os cursos de formação que tenham como meta a reflexão, a fim de que estes possam estruturar e avaliar tal reflexão, cabendo aos docentes envolvidos uma discussão a respeito dos conteúdos abordados, dos processos e das atitudes provenientes da reflexão que serão consideradas como aspectos significativos e relevantes.

Mizukami et. al. (op. cit.) trazem a posição de alguns autores que defendem a necessidade de uma síntese entre as diferentes abordagens, enfatizando que, pensadas conjuntamente, elas podem contribuir para uma proposta mais “equilibrada e compreensiva do currículo de formação de professores” (p.59).

⁵ Apud Mizukami et. al., 2002, p. 56

Destacam-se as atividades realizadas nos centros de professores, nos quais existe a proposta de desenvolvimento de uma formação participativa, flexível, contínua, oferecendo diferentes modalidades (cursos, seminários permanentes, grupos de trabalho e formação centrada na escola, projetos de investigações, etc.).

Tal proposta vem sendo desenvolvida na Espanha (Valência, Andaluzia, Canárias, etc.), tomando como modelo os cursos já existentes na Inglaterra e Noruega, como “instrumento para a renovação pedagógica, para a inovação, para o desenvolvimento da formação e para o trabalho em equipe dos professores” (Marcelo, 1999, p.230). Visa propiciar um sistema continuado de auto-aperfeiçoamento e reflexão, tendo a prática como ponto de partida.

Na maioria destes centros trabalha-se com a idéia de percurso formativo, em que se estabelece uma ordem evolutiva de atividades de desenvolvimento profissional que começa com: cursos breves, cursos mais longos em que os participantes elaboram projeto de seminários ou de grupos de trabalho, seminários de elaboração de materiais, seminários de elaboração de projetos curriculares, grupos de experimentação de materiais e grupos de experimentação de projetos curriculares.

Um dos avanços mais significativos verificados e apontados para a consolidação da proposta dos Centros de Formação Permanentes se refere à criação da figura do Assessor de formação, responsável por coordenar e impulsionar os planos de formação de cada escola.

1.4.5. Desenvolvimento profissional através da investigação.

Nesta modalidade de desenvolvimento profissional concebe-se o professor como investigador de sua própria prática, capaz de identificar os problemas, propor metodologias de intervenção e teorizar sobre situações singulares, imagem esta ligada ao movimento de

investigação-ação. O eixo central deste tipo de desenvolvimento está tanto na mudança da prática cotidiana quanto na produção de novos conhecimentos.

Dentre as diferentes abordagens de investigação-ação que tem contribuído para o processo de desenvolvimento profissional do professor, destacam-se as que concebem o docente como pesquisador ou como colaborador da investigação.

Cochran-Smith e Lytle (apud Marcelo, 1999) apontam a existência de diferentes níveis desse processo vivido pelo professor como pesquisador. Dentre eles estão a investigação empírica caracterizada pela coleta, análise e interpretação de dados para a resolução de um problema (como exemplos são citados: os diários, a indagação oral e o estudo de classe/escola) e a investigação conceptual que envolve uma reflexão teórico-filosófica.

Elliot (1997) define a pesquisa-ação como um processo de ciclos em espirais de reflexão e ação em mudanças contínuas, afirmando que tal investigação é um instrumento privilegiado de desenvolvimento profissional. Este tipo de pesquisa requer um processo de reflexão cooperativa, envolvendo análises da prática que visam a compreensão e transformação da realidade por meio da participação, desenvolvimento e avaliação de estratégias de trocas entre os pares, propiciando uma aprendizagem profissional “baseada na compreensão e orientada para facilitar a compreensão” (p.18).

Segundo o autor, o desenvolvimento profissional deve ser compreendido como um processo educativo, implicando no desenvolvimento da compreensão de situações concretas produzidas no exercício docente. Desta forma, “a prática reflexiva do ensino constitui um processo dialético de geração da prática a partir da teoria e da teoria a partir da prática” (apud Contreras, 2002, p.122).

Stenhouse (citado por Elliot, 1997) é considerado um dos principais pensadores do movimento de investigação-ação. Este autor chama a atenção para o fato de que o desenvolvimento profissional depende da capacidade dos professores em adotarem uma postura investigativa no seu exercício profissional, o que poderia possibilitar uma compreensão progressiva do próprio trabalho.

Esta postura implicaria em que os professores anotassem suas reflexões, colaborassem na investigação sobre um problema comum e que as investigações pudessem contribuir com a política educativa. O autor acredita que, ao realizarem investigações colaborativas, por meio de uma *cultura coletiva*, os professores pudessem construir conhecimentos profissionais que conseqüentemente se converteriam, a partir de suas próprias necessidades, em desenvolvimento institucional, político e social.

Zeichner defende a pesquisa-ação para o desenvolvimento profissional enfatizando três dimensões: “a do desenvolvimento profissional, em oposição à racionalidade técnica, ou à dicotomia de quem produz e quem aplica o conhecimento; a da prática social e política; e ainda a da luta para tornar mais visível o conhecimento produzido pelos professores” (in Geraldi et. al., 1998, p.255). Assim, para Zeichner, os professores poderão, através da investigação, construir suas teorias práticas sobre o ensino e sobre as condições sociais que o produzem, estabelecendo uma outra relação teórico-prática.

Carr e Kemmis (apud Marcelo, 1999) entendem a colaboração como um elemento chave para o desenvolvimento de projetos comuns, sendo possível por meio dela conseguir estabelecer acordos que contemplem os pontos de vista diferentes.

Mizukami et. al. (2002), ao fazer uma revisão sobre pesquisa colaborativa e desenvolvimento profissional, destacam o fato de não haver consenso no que se refere ao significado da pesquisa colaborativa. As autoras destacam os estudos de Clark et. al. que concebem a pesquisa colaborativa como formas de diálogos partilhados, envolvendo

professores e pesquisadores em trocas, e de John-Steiner et. al. mostrando que é preciso considerar as variações nos padrões de colaboração, construindo assim uma teoria que contemple múltiplas definições e modelos de prática colaborativa.

As autoras apresentam ainda investigações de natureza construtivo-colaborativa por elas realizadas, esclarecendo que os processos colaborativos devem ser considerados como desenvolvimento profissional ao mesmo tempo em que são estratégias de pesquisa:

O desenvolvimento de pesquisa com característica dupla de construir conhecimento sobre um dado fenômeno ou conjunto de fenômenos e, ao mesmo tempo, intervir no contexto em que ocorre(m), de forma que os conhecimentos sejam construídos ou reconstruídos de modo colaborativo entre os diferentes participantes – pesquisadores e sujeitos, do contexto investigado -, apresenta características tais que dificultam sua classificação segundo um modelo metodológico. (...) Mais recentemente vem emergindo uma visão de mundo participativa que concebe o ser humano como recriando sua realidade por meio da participação: por meio de sua experiência, sua imaginação e intuição, seu pensamento e sua ação (...). Essa nova perspectiva em termos metodológicos articula bem a teoria e a prática e apresenta diferentes enfoques; no geral, enfatiza a manifestação de construções da realidade por meio das “ações ou práticas reflexivas” das pessoas e comunidades. O conhecimento surge na e para a ação e a teoria é sistematicamente testada em contextos reais. Supõe-se que uma das primeiras implicações de uma tal epistemologia da ação seja uma mudança na experiência vivida daqueles envolvidos no processo de questionamento/reflexão/investigação; experiência que conduz a novos conhecimentos por meio da participação (Mizukami et. al., 2002, p.141-142).

Percebe-se, assim, que as estratégias de desenvolvimento por meio da investigação compreendem um contexto formativo extremamente importante pelas possibilidades que oferecem para o desencadeamento de ações e posturas reflexivas sobre as práticas, se configurando também em componentes de construção de conhecimento sobre o desenvolvimento pessoal e profissional. É preciso, então, que a formação inicial/continuada de professores contemple a reflexão e a investigação, assim como a produção de conhecimentos e não sua mera reprodução.

Se houver de fato uma indissociabilidade entre ensino reflexivo, aprendizagem e investigação tanto no processo de formação quanto no exercício profissional, então será possível ao professor a apropriação e a re-elaboração de seu processo de desenvolvimento.

1.5. A reflexão/investigação como parte integrante do processo de construção do desenvolvimento profissional e da profissionalidade docente.

Entendendo desenvolvimento profissional como um conjunto de processos formativos que estabelece inter-relações entre diferentes dimensões e contextos diversos, pode-se afirmar que o entendimento do processo de reflexão/investigação, como parte integrante do processo de construção de conhecimentos sobre a dinâmica desse desenvolvimento, consiste em percorrer um caminho que obrigatoriamente envolve mudanças conceituais.

Vários autores trabalharam com a concepção de professor reflexivo, prático reflexivo e ensino reflexivo. Dentre eles, destaca-se Schön (1992) que estudou a atuação de diferentes profissionais difundindo o conceito de reflexão como estratégia de desenvolvimento profissional defendendo uma concepção de desenvolvimento pautada na epistemologia de uma prática reflexiva.

Para Liston e Zeichner (apud Contreras, 2002) uma prática reflexiva implica

uma situação institucional que leve a uma orientação reflexiva e a uma definição de papéis, que valorize a reflexão e ação coletiva orientadas para alterar não só as interações dentro da sala de aula e na escola mas as estruturas sociais mais amplas (Op. cit., p.139).

Tais autores enfatizam, como objeto de reflexão coletiva, a problematização das condições institucionais, sociais e políticas, contribuindo para que os professores possam compreender que seu compromisso profissional ultrapassa os espaços da sala de aula, envolvendo rever as interações referentes às estruturas sociais que participam do contexto de ensino-aprendizagem.

Para Silva (2000), o papel e a importância da reflexão para o desenvolvimento profissional podem ser entendidos como dimensão estruturante das práticas e do desenvolvimento pessoal/profissional. Levanta três dimensões consideradas essenciais para este desenvolvimento, quais sejam: a do saber (conhecimentos específicos), a do saber fazer (desempenho e atitudes profissionais) e a do saber ser e saber tornar-se (relações interpessoais, auto-percepção, motivação, etc.).

Através destas dimensões, é possível perceber que

o desenvolvimento profissional constrói-se através da partilha de experiências e da análise intercomunicativa que produzirá e é produzida pela reflexão: na ação, quando cada professor é capaz de refletir na prática; sobre a ação, quando os professores individualmente e em grupo refletem sobre suas práticas; sobre a reflexão na ação, quando os professores por meio da análise das suas práticas as reelaboram, reestruturam e adequam aos contextos de realização (Schön, 1983, apud Silva, 2000, p.12).

Elliot, por sua vez, aponta que por meio da investigação podem-se unificar processos como o ensino, a pesquisa, a avaliação, o desenvolvimento profissional, etc. Ao conceber a formação do professor como prática reflexiva, é possível verificar dois tipos de desenvolvimento reflexivo, conforme esclarece:

1 – O professor empreende uma investigação sobre o problema prático e se fundamenta nessa análise para mudar algum aspecto da sua prática. Neste enfoque, a reflexão inicia a ação, ou seja, o desenvolvimento da compreensão precede a decisão de mudar as estratégias docentes.

2 – O professor modifica algum aspecto de sua prática como resposta a algum problema prático. Posteriormente verifica se a ação foi eficaz, isto é, faz uma avaliação reflexiva sobre a ação e incorpora-a como estratégia de modificação do problema. Neste caso, a ação inicia a reflexão (apud Pereira, 1998, p.169).

Segundo Pereira (1998), no primeiro tipo de desenvolvimento reflexivo há uma dissociação entre investigação e prática, ou seja, o professor primeiro investiga e analisa as possíveis causas do problema prático para, num segundo momento, escolher as mudanças que irá adotar na sua ação, tomando como referência uma base objetiva.

Já no segundo tipo há um indissociabilidade entre investigação e prática, ou seja, o professor segue a lógica do pensamento prático. Tal pensamento, prático e intuitivo, é exigido quando o professor se depara com situações inusitadas e precisa tomar alguma decisão rapidamente, o que faz com que ele assuma riscos posteriormente.

Desta forma, a prática se torna a própria forma de investigação na medida em que as ações partem da percepção intuitiva do professor. As ações são analisadas retrospectivamente, como possibilidade de ampliação e aprofundamento do entendimento da situação prática, gerando mudanças que podem contribuir também para a construção de novas abordagens docentes.

Elliot acredita que por meio do paradigma da pesquisa-ação é possível superar a problemática relação entre teoria e prática, uma vez que, para os professores, a teoria não é um problema, mas a relação teoria-prática é que se constitui um problema prático.

O autor enfatiza ainda que os professores não precisariam de fontes teóricas externas que lhes possibilitassem uma crítica ideológica, uma vez que tal possibilidade é desencadeada a partir da reflexão que esses professores fazem sobre os conflitos, ambigüidades e contradições próprios da natureza do seu trabalho, a própria reflexão sobre o trabalho docente desencadearia a construção da crítica.

Smyth (apud Contreras, 2002) estuda os tipos de reflexão que os professores deveriam fazer, sistematizando-os em um ciclo de quatro fases: a) descrição das práticas atuais; b) informação sobre o sentido e o significado das práticas; c) confronto entre crenças, valores, teorias, interesses diversos, etc.; e d) reconstrução das práticas e proposição de mudanças.

Propondo este ciclo, o autor traz a idéia de um profissional reflexivo que parte do enfrentamento das relações estabelecidas entre as situações práticas incertas e os valores considerados educativos para reconstruir o sentido do ensino dando-lhe um novo significado. Assim, não bastaria apenas refletir, mas sustentar uma orientação para a reflexão permanente, problematizando-a a fim de concatená-la a um compromisso político consciente e explícito.

Com base nas considerações de Smyth pode-se concluir que os professores teriam condições de aprender significativamente e desenvolver-se profissionalmente quando colocados em situações de reflexão orientada e contínua, tendo como referência suas próprias experiências pessoais/profissionais.

Tais idéias vão ao encontro da proposição de Mizukami et. al. (2002) quando afirmam a necessidade de se adotar a reflexão como orientação conceptual uma vez que esta impediria que se entendessem os vários componentes do ensino de maneira dicotômica. As autoras enfatizam que “*considerar a reflexão como ‘orientação conceptual’ seria..., mais pertinente e apropriado à compreensão da natureza de processos de aprendizagem profissional*” (p.61). Apontam ainda a importância do processo de reflexão coletiva, em que os professores possam fazer parte de “*uma ampla comunidade de aprendizagem que constitua fonte de apoio e de idéias*” (p.73).

Assim como Smyth, Knowles et. al. (1994) destacam a relevância da reflexão e propõe um processo cíclico e dialético de raciocínio presente no ato de ensinar próximo ao proposto por Shulman (1987) e da concepção de Elliot (1997) sobre a pesquisa-ação. O ciclo

proposto por Knowles tem por base a prática docente e é formado pelas seguintes etapas: a) prática pessoal/profissional; b) coleta de informação e documentação; c) reflexão, análise e formulação de teorias pessoais e d) ação informada.

Com tal proposta, Knowles enfatiza o movimento de construção do saber da experiência que, a cada processo de reflexão, traz à tona teorias práticas pessoais/profissionais para análise crítica, gerando uma ação informada que se apresentará em nível crescente a cada processo cíclico de reflexão num movimento contínuo e progressivo de desenvolvimento.

1.6. A aprendizagem da docência na escola: buscando caminhos para a formação.

Mizukami et. al. na obra *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação* (2003), analisam questões teórico-metodológicas referentes aos processos de formação inicial e continuada de professores, enfatizando de que maneira é possível situar a escola como uma organização aprendente. Em seu segundo capítulo, intitulado “Aprendizagem da docência: contribuição teórica”, as autoras apresentam

(...) uma discussão sobre propostas e tendências teóricas que têm fundamentado tanto a compreensão sobre a aprendizagem profissional da docência quanto a sua operacionalização em cursos e programas de diferentes naturezas. Consideram-se os seguintes focos: estudos sobre o pensamento do professor, a reflexão como orientação conceitual, a base de conhecimento para a docência e processos de raciocínio pedagógico, teorias de ensino em contexto, aprendizagem situada e a escola como organização que aprende (Mizukami et. al., 2003, p.03).

Na sociedade atual, a profissão docente é caracterizada por uma complexidade muito maior uma vez que a própria instituição se torna mais complexa. Assim, a profissão não pode ser exercida com base no domínio apenas dos conteúdos das disciplinas e à técnica para transmiti-los, mas com base num conhecimento mutável, que considere a educação como um

compromisso político, que considere o desenvolvimento do cidadão de forma global, conforme cita Mizukami et. al.:

Aprender a ser professor, neste contexto, não é, portanto, tarefa que se conclua após estudos de um aparato de conteúdo e técnica de transmissão deles. É uma aprendizagem que deve se dar por meio de situações práticas que sejam efetivamente problemáticas, o que exige o desenvolvimento de uma prática reflexiva competente. Exige ainda que, para além de conhecimento, sejam trabalhadas atitudes, sendo estas consideradas tão importantes quanto aqueles.⁶

As autoras dizem ser necessário considerar uma *racionalidade prática* e não apenas a racionalidade técnica a fim de melhorar o processo de desenvolvimento profissional dos docentes e, ao mesmo tempo, o desempenho dos alunos. O modelo da racionalidade técnica baseia-se na idéia de acúmulo de conhecimento teóricos para uma futura aplicação prática.

Assim, entende-se a formação de professores como um *continuum*, um processo de desenvolvimento ao longo de todo o percurso da carreira do professor, um *career-long* ou *life-long career* (Knowles e Cole, 1995). Tal maneira de entender o processo formativo do professor amplia a compreensão de formação inicial ou básica, considerando-a não apenas como momentos chamados de “reciclagem” ou “capacitação”.

A formação profissional passa a ser entendida como “um processo de preparação técnica, que permita compreender o funcionamento das regras e das técnicas do mundo real da sala de aula e desenvolver as competências profissionais exigidas pela sua aplicação eficaz” (Pérez Gómez, 1992, p.108). Já o conhecimento profissional é visto como um conjunto de fatos, procedimentos, regras e princípios que são aplicados a problemas instrumentais.

⁶ Op. cit., p. 04.

Assim, o modelo da racionalidade técnica não mais atende às necessidades atuais do professores em sala de aula, uma vez que desconsidera a complexidade dos fenômenos educativos e não leva em conta os aspectos do contexto mais amplo no qual as práticas educativas estão inseridas, segundo afirma Pérez Gómez:

Os problemas da prática social não podem ser reduzidos a problemas meramente instrumentais, em que a tarefa profissional se resume a uma acertada escolha e aplicação de meios e procedimentos. De um modo geral, na prática não existem problemas, mas sim situações problemáticas, que se apresentam frequentemente como casos únicos que não se enquadram nas categorias genéricas identificadas pela técnica e pela teoria existentes. Por essa razão, o profissional prático não pode tratar estas situações como se fossem meros problemas instrumentais, susceptíveis de resolução através da aplicação de regras armazenadas no seu próprio conhecimento científico-técnico (1992, p. 100).

A realidade educacional e as situações de ensino são únicas e suas especificidades vão muito além de problemas instrumentais porque qualquer situação de ensino é

“incerta, única, variável, complexa e portadora de um conflito de valores na definição das metas e na seleção dos meios, e porque não existe uma teoria científica única e objetiva, que permita uma identificação unívoca de meios, regras e técnicas a utilizar na prática, uma vez identificado o problema e clarificadas as metas” (Op. cit., p. 100).

A formação básica é compreendida como apenas um dos momentos do processo formativo, sendo que o conhecimento dos docentes em relação ao ensino acaba sendo fragmentado em diferentes momentos, conforme cita Imbernón (2000, p.58-59):

- A experiência como discente, cada vez maior, e que é partilhada com a maioria da população, uma experiência que supõe socialização (conhecimento comum) do ensino a partir das concepções e crenças (...);
- A socialização (conhecimento) profissional mediante a formação inicial específica;

- A vivência profissional imediatamente posterior no campo da prática educacional que leva à consolidação de um determinado conhecimento profissional (assumindo-se esquemas, pautas e rotinas da profissão). Trata-se do chamado período de iniciação à docência;
- A formação permanente, que tem como uma de suas funções questionar ou legitimar o conhecimento profissional posto em prática. A formação permanente tem o papel de descobrir a teoria para ordená-la, fundamentá-la, revisá-la e combatê-la, se for preciso. Seu objetivo é remover o sentido pedagógico comum, para recompor o equilíbrio entre os esquemas práticos e os esquemas teóricos que sustentam a prática educativa.

Assim, tal formação básica precisa deixar de ser pontual para tornar-se contínua, desenvolvida ao longo de todo o percurso formativo dos docentes. Procuraremos verificar, através da análise dos dados obtidos, em que medida esta formação contínua pôde ser desenvolvida ao longo do programa estudado para os professores dele participantes.

2. A PESQUISA

Este capítulo foi estruturado com o objetivo de esclarecer o problema, objetivos e métodos utilizados para desenvolver a presente pesquisa. Procurou-se delinear todo o percurso percorrido pela pesquisadora a fim de melhor compreender os processos de desenvolvimento profissional e aprendizagem da docência dos professores participantes da pesquisa, proporcionados pelo programa de formação estudado.

2.1. Delimitação do problema, objetivos da pesquisa e metodologia

Esta pesquisa se caracteriza por ser um estudo descritivo-analítico, de natureza qualitativa, focalizando as interpretações dos participantes de um curso de formação continuada. A questão de pesquisa pode ser expressa como segue:

Como um programa de formação continuada, no caso o Ensino Médio em Rede - módulo 1, poderia e deveria, sob a ótica de seus participantes, constituir um processo reflexivo e oferecer ferramentas para que o professor passe a enfrentar melhor os dilemas, problemas, situações, etc., do dia a dia escolar?

Pretendeu-se verificar, a partir de práticas dos professores das unidades escolares em análise e sob a ótica deles, como a formação permanente propicia ao educador um desenvolvimento profissional a partir da constante reflexão acerca das novas situações-problema, as formas de enfrentá-las através das experiências já vivenciadas e da discussão e diálogo constante da equipe de trabalho.

Para tanto, partiu-se da análise de um dos programas de formação continuada oferecido aos professores do ensino médio da rede pública estadual de São Paulo – Ensino Médio em Rede, fase I – iniciado no mês de Agosto de 2004 e encerrado em dezembro de 2005.

2.1.1. Perspectivas atuais do Ensino Médio no Brasil

A LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – de 09 de dezembro de 1996 é a referência legal maior que regula o funcionamento dos sistemas educacionais no Brasil. Tal lei surge no contexto do processo de democratização tendo como um de seus marcos institucionais a Constituição de 1988, fruto de um longo processo político de discussão e confronto entre diversos segmentos ligados à educação e reflexo desse conjunto de interesses.

Segundo a Constituição Federal, a educação básica, composta pela Educação Infantil, pelo Ensino Fundamental e pelo Ensino Médio, tem por finalidade “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (1988, art. 22).

O Ensino Médio é a etapa final desta educação básica, reafirmando o dever do Estado com a educação pública “mediante a garantia da progressiva extensão da obrigatoriedade e da gratuidade desse ensino” (1988, art. 4º, § 2).

A partir da década de 90, observa-se um movimento de expansão do acesso e da permanência dos jovens na escola média e um compromisso maior do Estado com este segmento, acompanhado de um movimento histórico de ampliação do acesso à escola básica.

É possível perceber mudanças provenientes da aplicação desse princípio na rede pública de ensino observando os seguintes dados:

O Brasil avançou muito na última década, no tocante ao acesso e à permanência de crianças e jovens na educação básica. O Ensino Médio, em particular, vem apresentando elevada taxa de crescimento: comparando-se os dados do Censo Escolar entre 1996 e 2002, podemos observar que a evolução das matrículas do Ensino Médio no Estado de São Paulo cresceu cerca de 40 %, o que representa mais de 500 mil novas vagas no espaço de seis anos.

Por que essa grande expansão no Ensino Médio? Entre outros fatores, é possível citar a diminuição nas taxas de repetência e evasão do Ensino Fundamental, as medidas pedagógicas e administrativas que vêm melhorando o fluxo escolar e a estrutura física e pedagógica das escolas, o crescente valor dado ao tempo de escolarização para efeito de acesso ao mercado de trabalho e a busca pelo Ensino Superior... Cerca de 85 % da oferta do Ensino Médio em São Paulo, no momento, concentra-se no sistema público estadual.⁷

Em decorrência disso, e devido às novas demandas econômicas e sociais, estão ocorrendo transformações no trabalho pedagógico e no cotidiano das escolas de Ensino Médio, que precisam cada vez mais repensar sua prática pedagógica diante do compromisso de propiciar a qualidade necessária à educação de jovens e adultos. O Ensino Médio está deixando de ser marcado apenas pela expectativa de profissionalização, ou de preparação para o efetivo exercício da cidadania.

Tais finalidades estão expressas no artigo 35 da LDB:

- I. a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II. a preparação básica para o trabalho e o exercício da cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III. o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV. a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática no ensino de cada disciplina.

⁷ VÁRIOS. *O currículo na Escola Média: desafios e perspectivas*. São Paulo/Brasília: CENP/Secretaria da Educação de São Paulo – Semtec/MEC-BID, 2004, p. 09.

Percebe-se uma mudança nas finalidades do Ensino Médio e, conseqüentemente, na forma de selecionar os conteúdos, organizar as situações de aprendizagem, pensar o trabalho docente, reorganizar os procedimentos de avaliação, gerir os espaços e tempos de formação. O artigo 3º das *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* define os princípios que regem o movimento de transformação da escola média⁸ e de seu currículo por meio de seu papel social:

- I. a Estética da Sensibilidade, que deverá substituir a da repetição e padronização, estimulando a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado e a afetividade, bem como facilitar a constituição de identidades capazes de suportar a inquietação, conviver com o incerto e o imprevisível, acolher e conviver com a diversidade, valorizar a qualidade, a delicadeza, a sutileza, as formas lúdicas e alegóricas de conhecer o mundo e fazer do lazer, da sexualidade e da imaginação um exercício de liberdade responsável.
- II. a Política da Igualdade, tendo como ponto de partida o reconhecimento dos direitos humanos e dos deveres e direitos da cidadania, visando à constituição de identidades que busquem e pratiquem a igualdade no acesso aos bens sociais e culturais, o respeito ao bem comum, o protagonismo e a responsabilidade no âmbito público e privado, o combate a todas as formas discriminatórias e o respeito aos princípios do Estado de Direito na forma do Sistema Federativo e do regime democrático e republicano.
- III. a Ética da Identidade, buscando superar dicotomias entre o mundo da moral e o mundo da matéria, o público e o privado, para construir identidades sensíveis e igualitárias no testemunho de valores de seu tempo, praticando um humanismo contemporâneo, pelo reconhecimento, respeito e acolhimento da identidade do outro e pela incorporação da solidariedade, da responsabilidade e da reciprocidade como orientadoras de seus atos na vida profissional, social, civil e pessoal.

Não se pode esquecer que, no Brasil, as novas demandas sociais, que requerem uma escola média com acesso universalizado e voltada para o desenvolvimento da cidadania,

⁸ Esse movimento de transformação ficou conhecido como Reforma do Ensino Médio.

ocorrem em um contexto econômico e social concentrador de renda e excludente. Os efeitos desse modelo se apresentam no cotidiano de nossas escolas tanto sob a forma de violência, de falta de recursos básicos para o estudo e o aprendizado, quanto na ausência de perspectivas e projetos de vida. É preciso que se leve em conta esse contexto para identificar e fortalecer práticas que possibilitem a renovação da educação como espaço público.

O Ensino Médio no Brasil, como em vários outros países, está na pauta das preocupações em relação às políticas públicas de educação. O educador português Joaquim Azevedo elaborou um estudo sobre as mudanças nesse nível de ensino propondo as seguintes questões:

São evidentes sinais desta crise: o que são de fato e hoje o ensino e a formação de nível secundário? Um longo compasso de espera até a entrada no ensino superior de massas? Uma etapa de especialização profissional e de preparação para o mercado de trabalho, quando este não tem capacidade para acolher os jovens que saem desse nível de formação e qualificação? Um ciclo de aprofundamento de uma 'sólida' formação de base 'humanista' e científica? Um ciclo de orientação, de experimentação, de tentativa e erro? E o que é, hoje, educar para a cidadania jovens, num contexto econômico, cultural e político dominado pela 'sociedade da informação', globalização e pela transnacionalização? Como é que o ensino secundário de massas, tendencialmente universal, acolhe a diversidade cultural e cria condições de realização pessoal a cada uma e a cada um dos jovens? (2000, p. 23).⁹

É inquestionável a importância do Ensino Médio para a formação integral do aluno, pois se trata de um período de aprendizado bastante rico que ocorre numa fase da vida em que os estudantes vivenciam experiências determinantes para seu amadurecimento emocional e intelectual. Sendo assim, a escola precisa estar preparada para oferecer aos jovens um ensino instigante e dinâmico, um aprendizado capaz de aguçar a curiosidade, a

⁹ AZEVEDO, Joaquim. *O ensino secundário na Europa – o neoprofissionalismo e o sistema educativo mundial*. Lisboa: Asa Editora II, 2000, p.23

capacidade de aprimorar talentos, a criatividade, o desenvolvimento de competências e habilidades que contribuam para que os estudantes possam exercer sua cidadania plena.

O início do século XXI está permeado por revoluções tecnológicas e comportamentais que exigem dos profissionais da educação um aprimoramento constante de sua prática pedagógica, de seu conhecimento em torno das disciplinas ministradas e do trabalho interdisciplinar, aumentando sua percepção a respeito do mundo e dos temas, valores e conceitos que, mesmo não estando diretamente ligados a área que leciona, devem se cruzar nos diálogos, debates e reflexões realizadas em cada sala de aula.

2.1.2. Caracterizando o programa de formação Ensino Médio em Rede

O programa é definido como uma capacitação que pretende:

... lançar luzes sobre as especificidades do currículo do Ensino Médio, propiciando aos professores os subsídios necessários a uma análise realista da proposta pedagógica da escola onde lecionam, bem como a avaliação das ações educativas desenvolvidas em sala de aula. Pretende também estabelecer uma discussão voltada às melhores formas de desenvolver a proficiência da leitura e da redação de nossos aprendizes... a aquisição e o aprimoramento constante dessas habilidades favorecem uma visão de mundo mais crítica e um conhecimento mais qualitativo de todas as disciplinas¹⁰.

O programa englobou quatro temas, referentes aos fundamentos do currículo da escola média: 1. A formação do professor no programa Ensino Médio em Rede; 2. Professores e alunos: um encontro possível e necessário; 3. O currículo da escola média e 4. O projeto político-pedagógico da escola. Os dois primeiros foram abordados na fase I do programa e os dois últimos na fase II.

¹⁰ *Programa de Formação Continuada para Agentes Educacionais do Ensino Médio*. São Paulo, 2004. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas.

Há conjuntos de atividades denominadas “Vivências formativas” (oferecem subsídios para organizar e planejar um projeto de trabalho a ser desenvolvido com os alunos em sala de aula) e “Vivências educadoras” (desenvolvimento do projeto) a partir das quais se propõe uma discussão sobre a capacidade leitora e escrita do aluno do ensino médio e sobre as formas pelas quais é possível desenvolvê-la na prática docente, em todas as áreas curriculares. Na fase I do programa, os professores participantes trabalharam apenas com as Vivências Formativas, sendo que as Vivências Educadoras foram deixadas para a segunda fase.

O programa previu ações que envolviam gestores das equipes escolares, sobretudo professores e coordenadores pedagógicos, além dos assistentes técnico-pedagógicos das oficinas pedagógicas das diretorias de ensino, como forma de dar mais sustentação à formação dos professores de ensino médio e viabilizar mudanças nas práticas educacionais.

As atividades das Vivências Formativas foram programadas para aprofundar os conhecimentos dos professores sobre o currículo e analisar sua prática docente. Nas Vivências Educadoras, o professor deveria desenvolver um projeto de trabalho em sala de aula, com a orientação do professor coordenador.

As Vivências Formativas, com exceção da primeira, foram estruturadas em três seções:

Situando a questão: apresentou as temáticas para discussão e propôs questões que permearam todo o desenvolvimento da Vivência formativa.

Aprofundando a questão: incluiu roteiros de discussão de textos e vídeos, bem como atividades de reflexão sobre a prática pedagógica.

Sintetizando as idéias: propôs atividades que sintetizaram as discussões realizadas e retomou as questões levantadas na primeira seção, com o objetivo de obter respostas, encaminhar soluções e suscitar novas problematizações.

O desenvolvimento das atividades foi planejado para acontecer em três tipos de situações. O Trabalho coletivo – TRC – se realizou durante as HTPCs, já previstas no calendário da escola. O Trabalho Pessoal – TPR – aconteceu de maneira independente: o professor poderia decidir quando e onde fazê-lo. No conjunto de Vivências Educadoras, fase II, estava previsto ainda o Trabalho em Sala de Aula – TSA -, momento de colocar em prática o projeto elaborado com a orientação do professor coordenador.

Além disso, cada escola recebeu um CD que complementou o material impresso, contendo textos, tabelas e gráficos que tinham como objetivo fornecer mais um apoio a todo o processo de desenvolvimento do programa.

Durante a realização das atividades do programa de formação os professores participaram, ainda, de teleconferências – TC - nas quais especialistas discutiram temas relevantes para o trabalho pedagógico. Ao longo deste percurso, os docentes foram acompanhados e orientados pelo professor coordenador, discutindo as tarefas propostas de forma a adequá-las às especificidades de sua escola, tendo como objetivo maior a participação de todos os docentes nas discussões, compartilhando idéias e reflexões que pudessem contribuir com a reorganização do trabalho escolar a fim de desenvolver uma prática educativa voltada de fato para a formação do aluno cidadão.

O Programa, em sua primeira fase, tratou de dois temas, estruturados com as atividades abaixo:

Tema 1: A formação do professor no programa Ensino Médio em Rede, e

Tema 2: Professores e alunos: um encontro possível e necessário.

2.1.2.1. A formação do professor no programa Ensino Médio em Rede

Aspectos abordados	Produções
<p>TC – Contextualização histórica e características gerais da atual escola média.</p> <p>TRC 1 – Atividade 1 Contextualização histórica e características gerais da atual escola média.</p> <p>Atividade 2 Levantamento de conhecimento prévio sobre a formação docente.</p>	<p>Assistir à teleconferência realizando anotações.</p> <p>Discutir coletivamente as anotações.</p> <p>Refletir e discutir a formação docente, a partir de excertos de texto.</p>
<p>TRC 2 – Atividade 3 A proposta de Antonio Nóvoa sobre a formação docente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formação como espaço de mobilização da experiência pessoal e coletiva; • Formação como exercício de escuta e de palavra; • Formação como processo de desenvolvimento pessoal e de consolidação do coletivo docente; • Trabalho coletivo como lugar da reflexão pedagógica; • Formação como processo de aprendizagem contínua; • Escola como espaço privilegiado de formação profissional. 	<p>Assistir ao vídeo de Nóvoa.</p> <p>Articular a discussão da atividade 2 com os aspectos apresentados no vídeo.</p> <p>Discutir coletivamente e elaborar a síntese.</p> <p>Ler excertos de documentos.</p>
<p>TRP 1 – Atividade 4 A proposta do Ensino Médio em Rede: pressupostos e eixos organizadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ensino Médio como nível que finaliza a educação básica; • Escola média inclusiva e autônoma; • Diversidade e unidade da escola média; • Ação educativa interdisciplinar, contextualizada e que vise à construção de competências. 	<p>Avaliar a adequação dos pressupostos do Ensino Médio em Rede, considerando a proposta de Nóvoa e as finalidades da atual escola média.</p> <p>Elaborar uma síntese.</p>

2.1.2.2. Professores e alunos: um encontro possível e necessário

<p>Depoimentos nos quais transparece um distanciamento entre professores e alunos da escola média.</p> <p>TRC 1 – Atividade 1</p> <p>As concepções de adolescência.</p> <p>As características da juventude atual.</p> <p>Os canais clássicos de manifestação de rebeldia.</p> <p>O adolescente e a questão dos limites.</p> <p>As atividades que requerem atenção prolongada.</p> <p>O adolescente, a mídia e a violência.</p> <p>O papel da escola.</p>	<p>Refletir sobre as queixas de professores em relação aos alunos e vice-versa.</p> <p>Identificar características atribuídas a adolescentes a partir de análise de fotos.</p> <p>Assistir ao vídeo <i>A adolescência</i>, fazendo anotações.</p> <p>Discutir coletivamente as anotações e elaborar síntese.</p>
<p>TRP 1 – Atividade 2</p> <p>Dados de pesquisas sobre os jovens (Saresp/2003 e “Mapa da Juventude”):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Faixa etária a que pertencem; • Tempo despendido para concluir o Ensino Fundamental; • Nível de escolaridade dos pais; • Situação de trabalho; • Atividades que praticam; • Nível de inclusão digital; • Participação em grupos. 	<p>Analisar os dados das pesquisas e relacioná-los à realidade da própria escola.</p>
<p>TRC 2 - Representações dos educadores em relação aos jovens.</p> <p>Demandas dos jovens e papel da escola.</p> <p>Distanciamento entre docentes e discentes na escola média.</p>	<p>Articular resultados das pesquisas com aspectos abordados no vídeo.</p> <p>Discutir coletivamente e elaborar síntese dos principais aspectos.</p>
<p>TRP 2 – Atividade 3</p> <p>Dados de pesquisas: Saresp/2003 e “Múltiplas Vozes”, focalizando:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Como os alunos vêem os professores; • A opinião dos alunos sobre algumas práticas pedagógicas; • A nota que dão para a escola e seus representantes. 	<p>Analisar os dados, relacionando-os à própria percepção do alunado.</p>

<p>Atividade 4 Contraposição entre as representações que os alunos fazem dos professores e vice-versa, relativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aos principais problemas da escola; • Ao que é ser bom ou mau professor. <p>TRC 3 – Atividade 5 Projeto de vida: estudo, trabalho e família. Escolha profissional. Individualismo e passividade nos projetos futuros. Os saberes necessários para viver. Distanciamento entre escola e vida. Desinteresse pela escola.</p>	<p>Observar diferenças entre alunos da escola pública e da particular.</p> <p>Sintetizar em um quadro qualidades e defeitos que os alunos atribuem aos professores.</p> <p>Discutir coletivamente dados das pesquisas, relacionando-os à realidade de cada escola.</p> <p>Ler resultados de dois estudos, resumindo as idéias principais.</p> <p>Relacionar os resultados com os de outras pesquisas já analisadas.</p> <p>Discutir coletivamente e elaborar síntese.</p>
<p>TRP 3 – Atividade 6 Formas de superar o distanciamento entre alunos e escola. Protagonismo juvenil do ponto de vista do currículo. Um componente curricular comum: leitura e escrita.</p> <p>Atividade 7 Letramento, práticas letradas e agências de letramento. Práticas letradas e humanização. Atividades culturais promovidas pela escola.</p>	<p>Retomar principais aspectos das pesquisas examinadas.</p> <p>Ler texto sobre protagonismo juvenil, realizando registros e relacionando-os à realidade da escola.</p> <p>Relacionar questões do letramento a aspectos focalizados no Tema I.</p> <p>Relacionar práticas letradas e protagonismo juvenil.</p> <p>Avaliar práticas culturais promovidas pela escola.</p> <p>Registrar a reflexão sobre as práticas escolares.</p>
<p>TRC 4 – Atividade 8 A escola como espaço para os jovens.</p>	<p>Discutir coletivamente os registros das atividades 6 e 7.</p> <p>Assistir ao vídeo <i>Além da lousa – culturas juvenis, presente!</i></p> <p>Retomar as questões norteadoras.</p> <p>Discutir a questão proposta.</p>

	Elaborar síntese dos principais aspectos discutidos.
--	--

O trabalho planejado envolveu professores de todas as áreas e disciplinas do ensino médio, cujo processo de formação teve a orientação dos professores coordenadores; estes, por sua vez, foram formados pelos assistentes técnico-pedagógicos, que também acompanharam os professores.

As atividades foram desenvolvidas na escola em três situações: em HTPCs (horário de trabalho pedagógico coletivo), na sala de aula, em teleconferências e em locais e horários de livre escolha dos docentes, com os seguintes objetivos:

1. Promover a discussão sobre as especificidades curriculares do ensino médio e propiciar subsídios para o diagnóstico da realidade local e a avaliação do projeto político-pedagógico das escolas envolvidas e dos programas curriculares das áreas;
2. Fortalecer as equipes escolares, de maneira a dar-lhes suporte para mudanças na prática pedagógica;
3. Promover uma integração entre os professores das áreas a partir de projetos temáticos e de uma perspectiva interdisciplinar;
4. Ampliar as competências leitoras e escritoras dos professores de ensino médio e fornecer-lhes subsídios para que possam desenvolver essas competências em seus alunos;
5. Desenvolver metodologias de trabalho com leitura e escrita nas diferentes áreas curriculares, a partir de referências teóricas, tendo em vista mudanças nas práticas pedagógicas;

6. Possibilitar aos professores o conhecimento e a utilização de novas tecnologias de comunicação e informação, pelo uso de diversas mídias interativas e pela discussão de seus usos durante sua própria formação e em sua prática educativa.

Transversalmente às vivências e, ao mesmo tempo, articulando-as, o Ensino Médio em Rede propôs uma discussão a respeito da proficiência leitora e escrita do aluno (realizada na fase II), visando tematizar as competências necessárias à construção desta proficiência e os requisitos que elas impõem à prática docente em todas as áreas curriculares.

A leitura e a escrita, práticas sociais de indiscutível relevância na nossa sociedade, permeiam a construção de conhecimentos em todas as áreas e estão relacionadas ao desenvolvimento de várias competências – por esse motivo foram colocadas como um dos eixos orientadores desta ação de formação.

Todas as atividades previstas nessa formação pretendiam suscitar a reflexão sobre:

- O desenvolvimento da ação educativa dos professores relacionada com a reflexão destas ações dentro do grupo de trabalho na instituição escolar;
- Os possíveis aprofundamentos das questões abordadas com os professores coordenadores na prática docente cotidiana.

2.1.3. Objetivos

2.1.3.1. Objetivo geral

A presente pesquisa investigou como os professores participantes do programa vivenciaram e analisaram esta proposta de formação, se ela alcançou os objetivos almejados e se, de fato, propiciou aos educadores uma formação continuada eficaz e de qualidade que vá ao encontro de suas reais necessidades, proporcionando aprendizagem e desenvolvimento profissional.

Partiu-se da análise e discussão das seguintes indagações, freqüentes na prática dos educadores e que aqui podem ser consideradas questões norteadoras da pesquisa, a partir da questão geral, explicitada no início desta sessão:

- Quais são os aspectos da prática profissional que geram dilemas para os educadores, ou seja, que tipo de assuntos costumam ser destacados como questões essenciais em relação às quais se tem certas dificuldades para tomar decisões?;
- Como se costuma enfrentar essas questões problemáticas?;
- Como despertar o desejo em aprender, a curiosidade e a motivação dos alunos dentro da escola, em cada sala de aula?;
- Como preparar e desenvolver aulas mais interessantes, atraentes, que prendam a atenção dos educandos tanto quanto outras mídias ou formas de comunicação? Até que ponto este programa de formação continuada facilitou e estimulou esse processo?;
- Como a escola se relaciona com outros dispositivos formadores, em especial com a mídia e a cultura?;
- Que representações, conceitos e preconceitos circulam na escola em torno do jovem, de seu percurso escolar anterior, do professor e da família?;
- Quais as condições para a construção da identidade profissional do professor na escola atual?;
- Quais as responsabilidades da escola com a formação do professor?;
- Que lugar deve ocupar a experiência profissional na organização dos currículos de formação de professores?;

- Onde se aprende a ensinar?, entre outras.

A investigação objetivou, desta forma, identificar, a partir dos dilemas vividos em seu dia-a-dia pelo grupo de educadores da cidade de Carapicuíba selecionado e o programa de formação a eles oferecidos, onde estão as zonas de segurança e de insegurança de cada um deles, tendo em mente que certos aspectos do ensino são dilemáticos por si mesmos – a relação indivíduo-grupo, as exigências curriculares gerais e as circunstâncias de cada grupo, por exemplo – embora nem sempre sejam produzidos da mesma maneira nem sejam vividos por todos igualmente.

Sabe-se que também há outros aspectos que se transformam em dilemas dependendo de cada educador ou de cada situação. Por isso, é importante conhecer quais são essas zonas problemáticas que geram incerteza e como elas podem ser enfrentadas por meio da constante reflexão e atualização.

Os principais pontos dilemáticos analisados foram: a diversidade social e cultural na escola, as condições de trabalho e a prática de formação, a análise da experiência profissional no espaço de formação e no currículo, a prática de formação de professores e os discursos teóricos, a escola como espaço público, as políticas de inclusão e a superlotação das salas de aula, as condições de trabalho e a responsabilidade do professor no processo de ensino-aprendizagem, o professor do século XXI e os projetos educacionais, o trabalho coletivo, o ensino e as novas tecnologias, entre outros.

2.1.3.2. Objetivos específicos

A partir do objetivo geral da pesquisa, que era investigar o processo de desenvolvimento profissional e aprendizagem da docência de um grupo de professores de ensino médio através de um dos programas a eles oferecidos – Ensino Médio em Rede, fase I,

foram traçados alguns objetivos específicos na tentativa de identificar e analisar características comuns ao processo de desenvolvimento profissional desse grupo de professores por meio da visão dos próprios envolvidos nesta formação, quais sejam:

1. Analisar as concepções que estes professores têm sobre prática pedagógica, saberes escolares, aprendizagem da docência e desenvolvimento profissional;
2. Identificar quais eram as expectativas dos professores em relação ao programa de formação oferecido e, em que medida, tais expectativas foram correspondidas ou não;
3. Caracterizar, sob a ótica destes professores, quais foram as aprendizagens ocorridas durante este processo de formação continuada e qual o impacto causado em suas práticas cotidianas;
4. Analisar o desenvolvimento da ação educativa dos professores relacionada com a reflexão destas ações dentro do grupo de trabalho na instituição escolar;
5. Verificar quais foram os possíveis aprofundamentos das questões abordadas no programa na prática docente cotidiana;
6. Levantar as características desejáveis em uma ação de formação eficaz, a partir do referencial teórico adotado e de considerações dos professores participantes da pesquisa;
7. Analisar as implicações destas características, e dos pressupostos subjacentes a elas, na ação educativa dos professores estudados.

Sabe-se que só a reflexão sistemática e continuada é capaz de promover a dimensão formadora da prática. Assim, esta pesquisa pretendeu investigar também de que

maneira o debate sobre esta formação torna-se indissociável das políticas de melhoria das escolas e da definição de uma carreira docente digna e prestigiada.

2.1.4. Fontes de coleta de dados

* documentos – a proposta do curso

* questionário

Os dados utilizados para a presente pesquisa foram coletados através da realização de reuniões mensais informais realizadas ao longo do ano de 2005 (em que o curso do Programa analisado ainda acontecia) e logo após o término do Programa Ensino Médio em Rede – fase I, ou seja, durante o primeiro semestre do ano letivo de 2006 por meio de questionários respondidos pelos professores participantes.

Cada professor respondeu a dezenove questões norteadoras que visavam fazer com que eles tecessem considerações pertinentes ao programa analisado e, ao mesmo tempo, pudessem pensar um pouco acerca de seus próprios percursos formativos ao longo do desenvolvimento profissional, através do registro escrito destas reflexões.

Então, num primeiro momento da coleta de dados, utilizou-se o grupo focal como uma das técnicas para levantamento dos dados sobre o Programa Ensino Médio em Rede, pois em algumas dessas reuniões (que eram quinzenais, com duração de aproximadamente uma hora e meia cada encontro) discutiu-se também o programa em questão, uma vez que todos os professores ali presentes estavam inscritos neste curso de formação continuada e realizavam as atividades por ele propostas.

Gatti (2005, p. 07), caracteriza o grupo focal como uma técnica

derivada das diferentes formas de trabalho com grupos, amplamente desenvolvida na psicologia social. Privilegia-se a seleção dos participantes segundo alguns critérios – conforme o problema em estudo -, desde que eles possuam algumas características em comum que os qualificam para a discussão da questão que será o foco do trabalho interativo e da coleta do material discursivo/expressivo. Os participantes devem ter alguma vivência com o tema a ser discutido, de tal modo que sua participação possa trazer elementos ancorados em suas experiências cotidianas.

Segundo Powell e Sigle (1996, apud Gatti, 2005, p. 07), o grupo focal pode ser definido como

um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal.

Kitzinger (1994, apud Gatti, 2005, p.07) afirma que o grupo é focal por envolver “algum tipo de atividade coletiva”. O objetivo central do trabalho com o grupo focal é o de compreender os conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, valores, experiências e reações, a partir da interação realizada entre os participantes, que não seriam compreendidos somente com a utilização de outros métodos como a observação, o questionário ou a entrevista.

Assim, a técnica do grupo focal foi utilizada na fase preliminar deste trabalho como forma de apoiar a construção do questionário, gerando teorizações exploratórias e fundamentando as hipóteses previamente levantadas, a fim de orientar o planejamento e desenvolvimento das etapas posteriores da pesquisa.

Já o questionário foi elaborado visando elencar pontos para discussões pertinentes ao dia-a-dia dos docentes, aos seus dilemas e conflitos surgidos cotidianamente, e com os quais o profissional da educação nem sempre consegue lidar com tranquilidade.

A definição do questionário em forma de perguntas visava contribuir para melhor explicitar as concepções, crenças, valores, atitudes e conhecimentos daquele grupo de professores, criando um sentido para o processo de desenvolvimento profissional e aprendizagem da docência. Foram elaboradas dezenove questões, sendo dezoito abertas e uma fechada; a questão fechada foi subdividida em seis itens em que os professores deveriam responder sim ou não e justificar sua escolha.

Das dezenove questões escolhidas para o questionário, duas delas trataram diretamente dos problemas dilemáticos enfrentados pelos docentes participantes a pesquisa, oito questões objetivaram investigar como esses dilemas forma enfrentados, ou seja, trataram do enfrentamento dessas situações. Nove questões abordaram a análise do Programa Ensino Médio em Rede, uma tratou do enfrentamento dos dilemas a partir da contribuição do programa e uma tratou da formação continuada de modo geral.

Um grupo de oito professores do ensino médio que atuam no magistério público da cidade de Carapicuíba participou da pesquisa. Esses professores lecionam diferentes disciplinas, tais como: língua portuguesa, matemática, história, inglês e geografia. Este grupo de professores já participava de encontros mensais realizados em uma das salas da Apeoesp (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo), na subsele da região de Carapicuíba, Barueri, Pirapora e Santana de Parnaíba. Os encontros eram coordenados por mim e por mais uma professora.

Todos os professores participavam das reuniões por iniciativa própria; no decorrer delas eram discutidas questões relativas à prática pedagógica cotidiana desses profissionais, questões referentes ao Programa Ensino Médio em Rede, além da leitura e discussão de artigos e capítulos de livros em grupos que pudessem despertar a reflexão acerca de pontos dilemáticos da prática pedagógica.

Assim, percebeu-se que o grupo de professores estudados já possuía um diferencial em relação aos demais profissionais da rede pública de Carapicuíba, pois já tinham o hábito de refletir sobre suas práticas e propor, conjuntamente, idéias que pudessem resolver os dilemas dela surgidos, ou seja, eram profissionais que já desenvolviam a reflexão sobre a ação e já possuíam um certo nível de desenvolvimento profissional.

A fim de se conhecer as significações e resignificações do grupo de professores em questão, os procedimentos escolhidos e utilizados para a coleta e análise dos dados obtidos (grupo focal e questionário) tinham a intenção de desvelar as interpretações possíveis que pudessem ampliar a compreensão acerca dos processos de desenvolvimento profissional e aprendizagem da docência.

A pesquisa configurou-se assim como qualitativa na medida em que emergiu da própria natureza dos dados levantados, dados estes que deram origem à questão principal e fundamental deste estudo, do tema escolhido e do referencial adotado. Desta forma, o enfoque adotado permitiu a construção de traços comuns e significativos do processo de desenvolvimento profissional e aprendizagem da docência deste grupo de professores pesquisados.

Seguiram-se os seguintes passos de reflexão para a elaboração da pesquisa:

- Levantamento de dados sobre o programa de formação analisado a partir da ótica de um grupo de educadores da rede estadual de ensino do município de Carapicuíba;
- Análise dos aspectos positivos e negativos dessa formação para o processo de desenvolvimento profissional e aprendizagem da docência deste grupo de professores e em quais pontos ela poderia ser melhorada;

- Levantamento de idéias sobre novas e diversificadas atividades de formação em HTPCS, reunião de professores e cursos de aperfeiçoamento e extensão;
- Reflexão acerca da necessidade e importância da formação continuada a partir da visão dos educadores envolvidos na pesquisa;
- Resgate dos processos formativos e dos percursos profissionais destes educadores através da vivência da formação continuada como elemento fundamental na construção e manutenção de uma educação de boa qualidade, reflexiva e realmente eficaz.

Ross & Hannay (apud Garcia, 1992) colocam a indagação reflexiva como uma estratégia a ser utilizada com professores em formação e em exercício, facilitando a tomada de consciência dos problemas práticos.

O objetivo de se utilizar estratégias que envolvem a indagação reflexiva é que, segundo Knowles & Cole (1994), elas propiciam a aprendizagem da docência e podem orientar a progressão (embora nem sempre linear) do desenvolvimento profissional na medida em que representam um movimento intencional fora de si mesmas para entender contextos e experiências várias.

Desta forma, as estratégias utilizadas caracterizaram-se por um movimento dialético que incluiu perguntas que implicavam em refletir sobre algumas experiências e aprendizagens pessoais para entender como estas influenciavam a prática atual daqueles professores, além de possibilitar um movimento intencional para dentro de si mesmos e para seus próprios percursos de desenvolvimento profissional e aprendizagem da docência.

Assim, considerando o trajeto percorrido para a compreensão destes percursos e as significações e re-significações dos docentes sobre tais processos, apresentaremos no próximo capítulo a análise dos dados.

3. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS

Neste capítulo pretendeu-se mostrar algumas considerações e reflexões, ainda exploratórias, acerca dos percursos formativos e processos de desenvolvimento profissional dos professores estudados como trajetórias acima de tudo cíclicas e interativas e não somente como caminhos pré-definidos e lineares.

Os percursos não foram analisados de forma individual, mas entrelaçados de forma a dialogar entre si, permitindo um maior entendimento de como os professores pesquisados conceberam e viveram seus processos de aprendizagem da docência e desenvolvimento pessoal/profissional.

3.1. Os processos formativos ao longo dos percursos profissionais.

O início da carreira de professor deste grupo analisado se deu, em sua maioria, no final da década de 80 e início dos anos 90. Em sua prática cotidiana, tais professores encontraram contextos específicos além de condições e situações peculiares de trabalho que influenciaram na construção de seus percursos de vida pessoal e profissional.

Linhares (2000) aborda a importância deste contexto na formação do professor afirmando que “a escola vai produzindo a experiência de sermos professores estudantes, embaralhando-nos como pó e a estrada de que são feitas as sujeições e saídas com as quais recriamos os embates nos vão recriando enquanto ajudamos a recriar a escola e a sociedade” (p. 54).

Já constitui senso comum a idéia de que a formação acadêmica inicial do professor é insuficiente e, muitas vezes, inadequada para o exercício da profissão, levando em conta as atuais demandas sociais – que se refletem diretamente no tipo de formação requerida para o

aluno e nos saberes que ele precisa construir para atuar como cidadão. Esta característica da formação inicial acaba por vezes influenciando a formação continuada do professor e influenciando, também, sua prática ao longo do percurso profissional.

É possível perceber tal fato nos relatos dos professores abaixo:

E as dezenas, centenas de faculdades que fingem que ensinam e os alunos que aprendem? E o investimento em plano de carreira e salários? Nós superamos todos os empecilhos que as políticas educacionais nos impõem e por isso e somente isso já somos dignos de existirmos e sermos” professores” - Professor J.E.

... O conhecimento que eu produzo e vou acumulando a cada dia da minha vida profissional, não tem, ou pouco tem a ver com o conhecimento que buscava tê-lo na Faculdade... - Professor A.C.

Este início de carreira não é fácil e, freqüentemente, há um choque com a realidade com que os professores se deparam: a maioria vai trabalhar em escolas de periferia onde nem sempre a família e a comunidade acompanham o dia-a-dia de seus filhos na escola, a violência ultrapassa os muros escolares, além do desafio para o professor de assumir as turmas de alunos que são rejeitadas pelos seus colegas, ou seja, aquelas turmas *que ninguém quer pegar*.

Com o tempo os professores vão construindo seu estilo pessoal e passam a tomar suas próprias decisões sobre sua prática profissional. Observa-se, nas palavras dos professores participantes da pesquisa, a descrição de um processo complexo, amplo e não linear, em que foram sendo desenvolvidas aprendizagens sobre a relação, o contexto do ensino, a convivência dentro da sala de aula e fora dela, além da interação com todos os envolvidos no processo educacional:

Costumo preparar com antecedência algumas aulas e levar duas ou três opções para a sala de aula, pois se perceber que de uma maneira não está dando certo em uma dobradinha, por exemplo, logo tento desenvolver a outra aula a fim de prender a atenção de meus alunos e mantê-los interessados nas aulas – Professor M.C.

(Como o conhecimento adquirido pode melhorar sua prática?)

Fazendo com que eu reflita mais antes de desenvolver uma atividade em sala de aula, por exemplo, antes eu costumava apenas trabalhar com textos do livro didático e agora procuro diversificar um pouco, pesquisando na Internet, em jornais e revistas para preparar as aulas – Professor M.C.

Conhecer e refletir melhor sobre a vida cotidiana dos alunos, a dura realidade que enfrentam e ter maior consciência de meu papel dentro desta estrutura social. (Com o Ensino Médio em Rede) Desenvolvi mais as habilidades de leitura, interpretação e produção de textos, além da calma e tranquilidade necessária para o trabalho em equipe, da paciência para ouvir e compreender melhor o outro – Professor M.C.

Utilizando a conceituação de Huberman (1995) sobre o desenvolvimento profissional, pode-se afirmar que esse grupo de professores estaria na fase de diversificação, fase em que os percursos são distintos e vão da rotina à crise existencial. Esta evolução leva estes profissionais a períodos de experimentação (chamados por ele de ativismo) e/ou de questionamentos.

No primeiro caso, “os professores nesta fase de suas carreiras seriam assim os mais motivados, os mais dinâmicos, os mais empenhados nas equipes pedagógicas ou nas comissões de reforma (oficiais ou “selvagens”) que surgem em várias escolas” (op. cit., p. 42).

O mesmo autor ainda acrescenta, citando Cooper (1982): “durante esta fase, os professores buscam novos estímulos, novas idéias, novos compromissos. Sentem a necessidade de se comprometer com projetos de algum significado e envergadura, procuram

mobilizar esse sentimento, acabado de adquirir, de eficácia e competência” (p. 81, apud Huberman, op. cit., p. 42).

O relato abaixo exemplifica este primeiro caso:

O educador consciente carrega sobre si a responsabilidade de trabalhar a educação que forma e informa o educando embasando-se nos valores morais socialmente aceitáveis das mídias – Professor R.A.

Do grupo de professores analisados percebe-se que cinco deles encontram-se nesta fase de desenvolvimento profissional.

No segundo caso, a crise de questionamentos pode se apresentar tanto em relação à rotina quanto à questão existencial em face da carreira. O profissional estaria na fase chamada “meio da carreira”, um período que se situa entre o 15º e o 25º anos de ensino. Nesta fase as pessoas examinam o que terão feito da sua vida, face aos objetivos e ideais dos primeiros tempos, e em que encaram tanto a perspectiva de continuar o mesmo percurso como a de se embrenhar na incerteza e, sobretudo, na insegurança de um outro percurso” (op. cit., p. 43).

Tal característica pode ser observada no relato abaixo, no qual o professor demonstra sua tendência a continuar desenvolvendo as mesmas atividades já propostas, o mesmo percurso ao longo de sua prática docente, qual seja, ensinar a língua materna exclusivamente trabalhando com a gramática:

A classe toda, praticamente, tirou nota vermelha... Bom... acho que eles não têm o hábito de ler. Se não têm hábito de ler, fica difícil... isso deveria ter sido criado lá no ensino fundamental. Por isso não posso pedir que leiam esses livros. Não é assunto do interesse deles. É difícil ler Graciliano Ramos... E é preciso partir do interesse deles, da sua própria cultura. A gente sabe que é preciso pedir para eles lerem os clássicos, pelo menos uma vez na vida. Mas eles não podem, trabalham o dia todo, quem não trabalha com esses alunos não sabe. Não adianta ficar dizendo o que se deve ou não fazer. Para esses alunos, a gente tem é que ensinar gramática, o que dá para fazer

em sala. **É complicado fazer qualquer atividade fora.** E não dá para ler esses livros na classe, senão não dou aula – Professor M.C. (Grifo nosso).

Já no relato abaixo, observa-se uma tentativa de produzir mudanças a partir da aprendizagem obtida no programa Ensino Médio em Rede, alternado o percurso sempre que necessário:

Não dá para competir com a mídia, mas utilizá-la como recurso didático. O EMR (Ensino Médio em Rede) ensinou-me a olhar para o texto com outro olhar, observando assim mais do que o conteúdo, mas a linguagem, assim procuro relacioná-la com a linguagem midiática. Nem sempre os resultados são satisfatórios, mas observo avanços – Professor L.C.

No relato acima é possível perceber a tentativa que o professor faz de mudar sua prática, propondo atividades diferenciadas, vencendo sua própria insegurança.

A crítica ao tipo de formação tradicionalmente oferecida aos professores e, conseqüentemente, aos programas de formação continuada, aponta, por um lado, o caráter pontual de tais ações e seu distanciamento do campo de atuação do professor:

Pois os problemas diários deixaram de ser resolvidos ou pelo menos saiu da pauta dos HTPCs (Horário de trabalho pedagógico coletivo) em prol do EMR (Ensino Médio em Rede)... Mal temos tempo de nos conhecer dentro de cada escola e quando isso ocorre no HTPC vem o EMR e desfaz – Professor J.E.

Por outro, avalia que elas estão fundamentadas em uma concepção essencialmente instrumental da prática docente, em um processo no qual os problemas educativos são resolvidos apenas por meio da aplicação de técnicas e dinâmicas interativas.

... Entender qual a utilidade deste programa, uma vez que o próprio Estado que o oferece é o mesmo que tira essa formação nas universidades por meio de políticas não ou nada educacionais – Professor J.E.

... Algumas vezes ter exemplos mais práticos, as discussões sobre interdisciplinaridade e contextualização, formação continuada e disciplinaridade. Transformar o discurso em prática, até o presente momento não há problemas nos assuntos abordados – Professor C.S.

Vários autores estudaram o processo de socialização dos professores que é uma tentativa de compreender e internalizar normas, condutas, valores e os conhecimentos trazidos pela cultura escolar e incorporados ao longo do tempo pelos docentes. Eles destacaram a necessidade de o professor ser um profissional reflexivo e crítico, capaz de analisar sua prática educativa com suficiente distanciamento para avaliá-la criticamente e identificar o que manter, ou o que modificar, para torná-la mais eficaz.

Dentre os professores estudados, percebeu-se a necessidade de adoção de procedimentos que permitissem a estes professores:

- Distanciar-se de sua prática para melhor analisá-la;
- Investigar tal prática;
- Identificar teorias e estudá-las (através do programa Ensino Médio em Rede) a fim de que as mesmas possam contribuir para a reflexão acerca da prática educativa;
- Analisar a adequação dessas teorias às suas necessidades de formação;
- Buscar referências teóricas e práticas que lhes permitam reorientar sua ação;

- Reorganizar suas práticas educativas, construindo instrumentos metodológicos.

Zeichner e Gore (1990, citados por Marcelo, 1999) revisaram o processo de socialização de professores e apresentaram diferentes perspectivas para a questão. Nas teorias funcionalistas, os professores aceitam e incorporam em seu repertório intelectual a cultura profissional dominante durante seu próprio processo de socialização, como é possível verificar no seguinte relato:

A falta de estudo, de interesse: ninguém mais quer aprender, estudar para que? As famílias não ajudam, os jovens nada querem... A gente faz de tudo para que eles estudem, inventa mil mecanismos e nada parece funcionar. Alguns conseguem melhorar um pouco, mas é muito pouco – Professor S.T.

Nesta perspectiva, as diversas posturas dos professores que iniciam sua carreira vão em direção ao que está pré-estabelecido, ou seja, eles interiorizam e interpretam as normas e condutas de outros colegas com os quais têm contato direto ou indireto, sendo que o contexto em que o processo acontece acaba não sendo tão importante para o desenvolvimento profissional.

A perspectiva interacionista ressalta o diálogo entre o que se passa com o indivíduo e a sua trajetória no contexto da socialização na qual o professor é visto como uma pessoa sempre ativa, participante. Há, neste processo, uma inter-relação entre os fatores individuais e profissionais e entre as escolhas feitas e o contexto institucional, existindo sempre a reciprocidade destas dimensões:

... O trabalho em equipe em que todos possam se ajudar, encarar o trabalho em sala de aula com seriedade e respeito aos alunos, vontade e predisposição

para mudar aquelas atividades ou posturas que sabemos não estarem boas, aquelas situações que nos incomodam de alguma forma.

A elaboração de atividades diferenciadas para serem aplicadas em sala de aula a fim de que o próprio professor não fique com aquela sensação de cansaço, de que nada faz sentido e de que ano após ano nada muda.

Acreditar que a mudança é possível e que uma atividade não tão bem sucedida hoje pode ser melhor aplicada amanhã desde que o profissional esteja aberto a novas idéias, sugestões e não se feche em si mesmo – Professor M.C.

Já a perspectiva crítica leva em conta a transmissão de valores, conhecimentos e normas na tentativa de modificar o status quo através das discussões de questões de gênero, classe e outras. Esta perspectiva pode revelar as relações de poder e as ideologias das instituições subjacentes ao processo de desenvolvimento dos docentes, como é possível perceber no registro abaixo:

... quando o professor reflete sobre sua prática cotidiana torna-se mais fácil compreender o processo de aprendizagem dos alunos e verificar em quais pontos tem sido bem sucedido enquanto mediador do conhecimento e em quais pontos precisa melhorar sua ação pedagógica. O programa exigia de nós algumas atividades escritas e isso nos forçava a pensar sobre nossas próprias aulas e descrever aspectos importantes delas, nos levava a querer melhorá-las, a buscar alternativas para trazer aqueles alunos menos participativos e, como resposta a esse trabalho, obter mais prazer e satisfação pessoal ao desenvolver um trabalho educativo – Professor M.C.

Alguns problemas presentes nesta fase da carreira dos professores já haviam sido constatados por Valli (1992, in Marcelo, 1999) como: imitação de posturas identificadas em outros professores sem um aprofundamento mais crítico, o desenvolvimento de uma concepção tecnicista do ensino que gera isolamento e dificuldade de lidar com os saberes de maneira global, entendendo-os como partes de um todo.

Gimeno (1995) denominou de esquemas práticos a estruturação de ações baseada em uma regulação idêntica, ou seja, muitas das atitudes tomadas na fase inicial da carreira acabavam sendo repetidas ao longo de todo o processo, para todos os tipos de situações de complexidade ou conflito.

Segundo Dubar (1997), os processos sucessivos de socialização constituem a identidade profissional, uma vez que ela é um processo no qual os indivíduos aprendem parcialmente as regras e as práticas coletivas ao longo de toda a vida, através de trocas culturais e das mais diversas vivências.

Assim, o início da carreira é entendido como um momento importante do processo de desenvolvimento profissional, com características diferenciadas e que se constrói com base no diálogo entre as diferentes experiências vividas pelo profissional e os significados pessoais atribuídos a elas.

A atual literatura tem apontado as interações entre os pares como parte fundamental deste processo, pois são responsáveis pelas tomadas de consciência e pelo desenvolvimento dos conhecimentos profissionais. Tal conhecimento não pode “ser ensinado nas instituições de formação de professores, uma vez que representa uma elaboração pessoal do professor ao confrontar-se com o seu percurso formativo” (Marcelo, 1992, p.57).

A maior parte das pesquisas realizadas mostra que o período inicial da carreira é o momento profissional mais conturbado, caracterizado pelos sentimentos de ansiedade e frustração que são comuns nesta fase. Em seguida, observa-se um período de estabilização, em que a confiança e a satisfação aparecem como elementos fundamentais. Huberman (1995), Nóvoa (1992) e Cavaco (1995), entre outros, trazem uma reflexão sobre a importância desta inter-relação entre as dimensões pessoal, profissional, contextual e organizacional.

A prática profissional depende aqui tanto de decisões individuais quanto de regras coletivas adotadas pelo grupo e pelas instituições e/ou organizações. Percebe-se uma busca de equilíbrio entre as várias dimensões acima citadas. As histórias de vida, acontecimentos, decisões, experiências, as diversas aprendizagens (pessoais e profissionais), os contextos formativos (tanto anteriores como contemporâneos aos profissionais), os diferentes períodos de suas carreiras e as condições de trabalho constituem momentos e espaços de formação no desenvolvimento profissional.

Maldaner (1997, apud Schnetzler, 2003, p.29) aponta algumas condições iniciais que propiciam a criação de um grupo de pesquisa na escola, numa perspectiva de colaboração, condições essas verificadas no grupo focal analisado:

1. que haja professores disponíveis e motivados para iniciar um trabalho reflexivo conjunto e dispostos a conquistar o tempo e o local adequados para fazê-lo;
2. que a produção científico-tecnológica se dê sobre a atividade dos professores, sobre as suas práticas e seu conhecimento na ação, sendo as teorias pedagógicas a referência e não o fim;
3. que os meios e os fins sejam definidos e redefinidos constantemente no processo e dentro do grupo;
4. que haja compromisso de cada membro do grupo;
5. que a pesquisa do professor sobre a sua atividade se torne, com o tempo, parte integrante de sua atividade profissional e se justifique primeiro para dentro do contexto da situação e, secundariamente, para outras esferas;
6. que se discuta o ensino, a aprendizagem, o ensinar e o aprender da ciência, ou outras áreas do conhecimento humano, que cabe à escola proporcionar aos alunos, sempre referenciado às teorias e concepções recomendadas pelos avanços da ciência pedagógica comprometida com os atores do processo escolar e não com as políticas educacionais exógenas;
7. que os professores universitários envolvidos tenham experiência com os problemas concretos das escolas e consigam atuar dentro do componente curricular objeto de mudança, que pode ser interdisciplinar ou disciplina única.

Burke (apud Marcelo, 1999) entende que a evolução do ciclo vital do professor acontece de forma processual na inter-relação com as dimensões pessoal e organizacional. Vários aspectos da dimensão pessoal influenciam os professores como as relações com a família, crises pessoais, etc. Quanto ao aspecto organizacional, as influências aparecem em relação ao estilo de gestão, as normas e regulamentos da organização e às expectativas sociais.

Hatton & Smith (1995, apud Mizukami et. al., 2002) apontaram três níveis distintos de pensamento reflexivo explicitado:

- a) Nível 1 – descritivo: analisam as aprendizagens profissionais tomando como referência suas perspectivas particulares e apontam os motivos que levaram a determinadas ações;
- b) Nível 2 – dialógico: trazem para suas análises outros pontos de vista, além dos diálogos consigo mesmo e examinam possíveis fatores ou um único ao se depararem com situações problemáticas;
- c) Nível 3 – crítico: tomam como foco de análise os propósitos da própria ação sobre os outros, relacionando-os às questões sócio-político-cultural, envolvendo em tais análises argumentação nas tomadas de decisão.

No grupo de professores analisados foi possível perceber a existência de níveis diferenciados quanto a esse tipo de pensamento, sendo que a maioria deles encontram-se no nível 1, ou seja, analisam suas aprendizagens profissionais tomando como referência apenas as perspectivas particulares.

3. 2. A aprendizagem da docência e os percursos profissionais

Seis dos oito professores pesquisados afirmam que aprenderam a gostar da profissão, apesar das frustrações e dificuldades encontradas; assim os seus percursos de desenvolvimento profissional tornaram-se uma aprendizagem da docência que foi acontecendo aos poucos durante a interação com os pares, através da reflexão sobre sua prática dentro e fora da escola, como é possível verificar no registro abaixo:

A buscar novas metodologias, a discutir com seus pares, a descobrir novos métodos que despertem os alunos para a aprendizagem – Professor S.T.

Em relação às aprendizagens pessoais/profissionais e as dificuldades encontradas durante o percurso formativo foi possível perceber que a maioria delas está ligada à questão organizacional, ou seja, às questões objetivas de trabalho (super lotação das salas de aula, tipo de público encontrado, excessivo número de aulas semanais, etc.), além da parte burocrática que ocupa muito o tempo disponível dos docentes.

Tais questões acabam sendo resolvidas ao longo do tempo através da prática. Raramente as dificuldades encontradas deviam-se à insuficiência de conhecimento profissional. Respondendo à questão sobre as principais dificuldades encontradas em sua prática pedagógica, os professores estudados ressaltam as condições físicas e materiais para a realização do trabalho docente:

Falta de materiais pedagógicos ou insuficientes, excesso de carga horária para manter um salário razoável; excesso de projetos a serem desenvolvidos; falta de espírito de grupo por parte dos docentes. a forma de contornar a situação é colocar dinheiro do bolso para tirar cópias de textos e simulados de provas. Professor M.A.

Salas de aulas superlotadas, ter que fazer dupla jornada, ou seja, ter que trabalhar em duas ou três escolas para ganhar um salário razoável, ausência de materiais, indisciplina dos alunos em sala de aula. Professor M.C.

Assim, percebe-se que as condições de trabalho precisam ser consideradas para análise do percurso formativo, pois podem contribuir ou não para o processo de desenvolvimento profissional. Dentro do grupo pesquisado verificou-se que nem sempre tais condições contribuía para este processo.

McDiarmid (apud Mizukami et. al., 2002) constatou que a aprendizagem profissional voltada ao aprender a ensinar de forma diferente e com melhores resultados é um processo que precisa ser pensado e desenvolvido continuamente, indo além da mera transposição de uma técnica aprendida em cursos de capacitação, se diferenciando de profissional para profissional, de contexto para contexto e aparecendo em diferentes níveis que envolvem a compreensão, a consciência e auto-avaliação reflexiva (p. 78).

O professor M.A., por exemplo, afirma ser necessário para despertar o desejo em aprender, a curiosidade e a motivação dos alunos “o profissionalismo acima de tudo, pois os alunos percebem, em sua maioria, quando o professor é comprometido”, ou seja, é um profissional que tem certa consciência da necessidade de um comprometimento com a docência.

Por outro lado, sabe-se que os processos de desenvolvimento profissional não são lineares e sofrem influência também da política educacional mais ampla, que pode motivar ou limitar suas atividades profissionais. Mizukami et. al. (2002) afirmam que o conhecimento de uma escola se define em três aspectos: o conhecimento individual, o conhecimento gerado pelo coletivo e o conhecimento externo à escola (p. 85).

Apesar disso, os relatos dos professores pesquisados revelam uma grande necessidade em se manter o entusiasmo pela profissão e uma preocupação em superar a rotina:

Em primeiro lugar, o professor precisa ser um bom profissional, ou seja, estar comprometido com os alunos e com a qualidade de suas aulas, pois eles percebem quando o professor está interessado em ensinar e preparar suas aulas a fim de que os alunos realmente desejem aprender, sejam despertados para a curiosidade de querer aprender sempre mais. A maneira como o professor desenvolve suas aulas é determinante para que os alunos se interessem ou não pelas discussões que estão sendo feitas – Professor M.C.

Feiman e Buchman (1987, apud Marcelo, 1999) observam que as práticas de ensino que contribuem para a formação dos professores são aquelas que possibilitam melhoria nas condições e competências para desenvolverem aprendizagens, priorizando o questionamento ao que vêem, ao quem pensam e ao que fazem, apontando os limites das decisões e ações que favorecem a compreensão da experiência como um início do processo de aprendizagem.

Assim, observa-se que a formação permanente do professor deve proporcionar as competências para ele ser capaz de modificar as tarefas educativas continuamente, em uma adaptação à diversidade e ao contexto dos alunos, comprometendo-se com o meio social.

Imbernón¹¹ propõe algumas das características que seriam fundamentais para uma formação permanente do professor:

- Aprender continuamente de forma participativa;

¹¹ Op. cit., p. 58.

- Ligar os conhecimentos derivados da socialização comum com novas informações em um processo coerente de formação, para rejeitar ou aceitar os conhecimentos em função do contexto;
- Aprender mediante reflexão individual e coletiva a resolução de situações problemáticas. Ou seja, realizar um processo de prática teórica;
- Aprender em um ambiente de interação social, compartilhando problemas, fracassos e sucessos;
- Elaborar projetos de trabalho conjunto mediante estratégias de pesquisa-ação.

Tudo isso só pode ser obtido na medida em que se abandone o individualismo e haja pré-disposição a uma revisão crítica da prática educativa e busca do significado das ações que devem ser compartilhadas com a equipe docente. O grupo de professores analisados tem se desenvolvido neste sentido, como é possível observar nos exemplos citados.

O programa de formação Ensino Médio em Rede tem oferecido aos docentes, principalmente, processos relativos a metodologias de participação, projetos, observação e diagnóstico dos processos, estratégias contextualizadas, comunicação, tomada de decisões, enfim, análise da interação humana que acontece dentro e fora da escola.

Os professores investigados ressaltam a participação em cursos de formação continuada, mas mencionam que estes nem sempre mudam significativamente suas práticas; outros dizem que os mesmos contribuíram para mudanças apenas em alguns aspectos e que o predominante em suas atividades profissionais acabava sendo o “tradicional”, suas vivências como estudantes e ao longo dos primeiros anos de magistério.

É possível verificar que, entre os professores pesquisados, há o início de um processo de desenvolvimento profissional, na medida em que é possível perceber uma

preocupação destes profissionais em compreender o funcionamento real de uma sala de aula e quais as competências e atitudes devem ser desenvolvidas e consideradas, visando a eficácia do processo de ensino-aprendizagem, como se percebe nos relatos dos professores abaixo sobre o que significa investigar/pesquisar sua própria prática de ensino:

Repensar, replanejar, tornar o impossível em possível. Estudando, estudando e aplicando o que se aprendeu – Professor R.P.

Reflexão permanente sobre o que efetivamente se ensina e se aprende... Portanto, o professor deve atuar com esmero em sua atividade profissional, ter iniciativas concretas e objetivas – Professor R.A

Procurando ler sempre e se atualizar, participar de cursos e palestras que nos levem à reflexão e nos facilite entender nossa prática para que possamos visualizar com mais clareza onde estamos errando e acertando – Professor M.C.

Dewey conceptualiza a ação reflexiva como:

Uma ação que implica uma consideração ativa, persistente e cuidadosa daquilo em que se acredita ou que se pratica, à luz dos motivos que os justificam e das conseqüências a que conduz.... a reflexão não consiste num conjunto de passos ou procedimentos específicos a serem usados pelos professores. Pelo contrário, é uma maneira de ser professor (Zeichner, 1993, apud Mizukami et al., 2003, p. 07).

Assim, verifica-se um movimento de construção de uma ação reflexiva dos professores pesquisados, uma vez que há a busca de um equilíbrio entre os momentos de reflexão e a rotina, entre o agir e o pensar sobre a ação, há, de fato, uma busca consciente do melhor caminho a seguir ao se tentar desenvolver aulas mais atraentes, que prendam a atenção dos alunos:

Procurando trazer para a sala de aula atividades mais interessantes, que despertem a reflexão e a vontade em aprender. Percebo que os alunos adoram, por exemplo, quando levo uma música para ser ouvida e discutida ou um filme para ser visto, os alunos saem daquela rotina de giz, lousa e livro didático, eles participam mais, acham a aula mais interessante – Professor M.C.

Através de aulas contextualizadas, de acordo com a realidade dos discentes, trabalhando interdisciplinarmente com conteúdos significativos para a vida cotidiana dos alunos. O programa de formação continuada (Ensino Médio em Rede) facilita e estimula ao mesmo tempo, pois quando discutimos, trabalhamos em grupo, há a união para o bem comum da aprendizagem dos alunos e reflexão da nossa prática como docentes – Professor R.A

Percebe-se nos relatos acima, o processo de construção de um “ensino reflexivo” na medida em que os professores refletem não apenas sobre a aplicação das teorias ou do conhecimento externo à escola dentro de suas salas de aula, mas procuram desenvolver de forma crítica suas próprias teorias práticas, ou seja, aplicar seus próprios conhecimentos adquiridos ao longo da prática como docentes.

Refletindo individual e coletivamente, na ação e sobre ela (reflexão na ação e sobre a ação), estes professores desenvolvem processos de aprendizagem da docência, analisando criticamente o ensino e as condições sócio-políticas em que se desenvolvem as práticas pedagógicas.

Segundo Mizukami et. al. (2003):

... a formação continuada vem procurando novos caminhos de desenvolvimento, deixando de ser reciclagem, tal como preconizava o modelo clássico, para tratar de problemas educacionais por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas pedagógicas e de uma permanente (re)construção da identidade do profissional docente.

3.3. A aprendizagem a partir dos dilemas e seu enfrentamento

Segundo Torres (1999, p.104), (...) *O ‘docente desejado’ ou o ‘docente eficaz’ é caracterizado como um sujeito polivalente, profissional competente, agente de mudança, prático reflexivo, professor investigador, intelectual crítico ou intelectual transformador que*

- Domina os saberes – os conteúdos e as pedagogias – próprios de seu âmbito de ensino;
- Provoca e facilita aprendizagens, assumindo sua missão não em termos de ensinar, mas de ‘fazer com que os alunos aprendam’;
- Interpreta e aplica um currículo e tem capacidade para recriá-lo e para reconstruí-lo a fim de responder às especificidades locais;
- Exerce seu critério profissional para discernir e selecionar as pedagogias e os conteúdos mais adequados a cada contexto e a cada grupo;
- Compreende a cultura e a realidade locais e desenvolve uma educação bilíngüe e intercultural em contextos bi e plurilinguais;
- Desenvolve uma pedagogia ativa, baseada no diálogo, na vinculação teoria-prática, na interdisciplinaridade, na diversidade e no trabalho em equipe;
- Participa, juntamente com seus colegas, da elaboração de um projeto educativo para seu estabelecimento escolar, contribuindo para configurar uma visão e uma missão institucional, e para criar um clima de cooperação e uma cultura democrática no interior da escola;
- Trabalha e aprende em equipe, transitando da formação individual e fora da escola para a formação da equipe escolar e na própria escola;
- Investiga, como modo e atitude permanente de aprendizagem, de forma a buscar, selecionar e prover-se autonomamente de informações requeridas para seu desempenho como docente;
- Toma iniciativas no desenvolvimento de idéias e projetos inovadores, capazes de serem assumidos, difundidos e institucionalizados.

Em relação aos dilemas apresentados pelos professores pesquisados, destacam-se:

- A falta de interesse dos alunos;
- A falta de recursos da escola;
- A falta de pré-requisito por parte dos alunos para acompanhar determinadas discussões;

- Salas de aula super lotadas;
- Dupla jornada de trabalho do professor (falta de tempo para preparar/planejar as aulas e atividades a serem desenvolvidas);

Os professores tentam enfrentar ou administrar esses dilemas das seguintes maneiras:

- Trabalhando de forma contextualizada:

Desenvolvo as competências e habilidades dos alunos através de temas atuais, temas transversais, peço sempre para eles dissertarem temas que vem de encontro aos seus interesses e sua realidade como componente ativo dentro dom processo histórico - Professor A.C.

- Aproximando-se dos alunos para que os mesmos confiem no professor e, conseqüentemente, no trabalho que ele desenvolve:

Procuo criar vínculo com os alunos. Tornar-me “amigo” dos discentes aproximando-os de mim. Os outros alunos, muitas vezes, pedi silêncio por mim. Quando há afinidade com os alunos o trabalho fica mais fácil – Professor L.C.

- Preparar as aulas com antecedência e levar mais de uma opção para a turma..

O grupo pesquisado procura despertar o desejo em aprender e a curiosidade dos alunos motivando-os das seguintes maneiras:

- Mostrando-lhes que a escola poderá trazer-lhes a perspectiva de uma vida melhor;
- Tendo ética, amar a profissão, repensar a formação;
- Tornando o ensino significativo para o aluno;

- Sendo um bom profissional, estando comprometido com os alunos e com a qualidade das aulas.

Desta forma, percebe-se que a maneira como o professor ministra suas aulas é determinante para desenvolver o interesse e a motivação nos alunos.

Os professores pesquisados afirmam que o Programa Ensino Médio em Rede facilitou o processo de reflexão e de desenvolvimento profissional, na medida em que contribuiu para o aprendizado do trabalho coletivo e despertou o interesse pelas atividades interdisciplinares e contextualizadas.

Além disso, o programa estimulou o trabalho com textos em todas as áreas, o que levou os docentes a desenvolver um outro olhar para a importância das atividades de leitura, interpretação e escrita textual, como se observa no registro abaixo:

Através de aulas contextualizadas, de acordo com a realidade dos discentes, trabalhando interdisciplinarmente com conteúdos significativos para a vida cotidiana dos alunos. O programa de formação continuada facilita e estimula ao mesmo tempo, pois quando discutimos, trabalhamos em grupo, há a união para o bem comum da aprendizagem dos alunos e reflexão da nossa prática como docentes – Professor R.A.

Aprender a trabalhar com atividades diferenciadas também foi uma aprendizagem importante desenvolvida pelo programa, como é possível notar no relato abaixo:

O programa estimulou este processo na medida em que fez com que os professores repensassem suas práticas e propusessem atividades diferenciadas, fez com que os professores saíssem de suas rotinas e ousassem um pouco mais – Professor M.C.

O contato com outras mídias como jornais e revistas, laboratórios de informática, aparelho de som, sala de vídeo e DVD propiciaram o desenvolvimento de um processo

reflexivo acerca da necessidade do uso dessas mídias em sala de aula com os alunos durante a realização das atividades docentes.

Em relação às responsabilidades da escola e dos docentes com a formação continuada destes profissionais, os professores participantes da pesquisa entendem que a escola deve incentivar a participação destes docentes em cursos de formação continuada, insistindo para que eles se atualizem. Os docentes também devem se preocupar com sua própria formação, estando abertos a novas discussões e a novos conhecimentos, conforme se percebe nos seguintes relatos:

A escola tem (ou deveria ter) uma boa parcela de participação na formação continuada dos professores propiciando-lhes momentos para a reflexão sobre suas práticas, elaboração de atividades e projetos que possam contar com a participação de todos os professores, cada qual dando sua parcela de contribuição no desenvolvimento dos conteúdos relativos a sua disciplina. Infelizmente, poucas das escolas que conheço realmente proporcionam estes momentos de reflexão para os seus profissionais. Além disso, cabe também ao professor sugerir aos gestores que abram espaços para as discussões e debates e para que o trabalho em equipe comece de fato a acontecer – Professor M.C.

O docente tem as mesmas responsabilidades atribuídas às unidades escolares, ou seja, criar seus próprios espaços e meios para acesso às pesquisas, materiais, leituras e se dedicar diuturnamente a busca do aperfeiçoamento profissional – Professor R.A.

3. 4. O desenvolvimento profissional e a aprendizagem da docência a partir do Programa Ensino Médio em Rede

Segundo os professores participantes da pesquisa, alguns fatores desenvolvidos pelo Programa Ensino Médio em Rede favoreceram o processo de desenvolvimento profissional e aprendizagem da docência dos docentes participantes, tais como:

- Facilidade de acesso às informações e oportunidade de atualização;

- Valorização do trabalho do professor por parte deles mesmos e pelos órgãos públicos (Governo);
- Aperfeiçoamento de cada profissional unido ao trabalho coletivo;
- Necessidade de estudar sempre, se atualizar, de progredir e se realizar profissionalmente;
- A iniciativa concreta e objetiva de cada profissional;
- O trabalho em equipe;
- Encarar o trabalho com seriedade e respeito aos alunos;
- Predisposição para mudanças;
- Aprender a elaborar atividades diferenciadas.

Em relação aos aspectos mais importantes desenvolvidos no Programa, os professores pesquisados destacaram:

- A contextualização;
- A leitura como instrumento para a reflexão;
- A interdisciplinaridade;
- A diversidade de idéias;
- A gestão da própria prática pedagógica e a possibilidade de reflexão acerca de seu desempenho profissional ;
- A possibilidade de diálogo constante com os alunos e a necessidade de mantê-los motivados.

Tais aspectos facilitaram o trabalho dos docentes na medida em que buscaram integrar o jovem à realidade escolar e, ao mesmo tempo, visaram alcançar uma aprendizagem por parte dos professores ao desenvolverem o registro de suas idéias e ações, descrevendo aspectos importantes de seu dia-a-dia.

Assim, a pesquisa nos permitiu analisar e compreender de forma mais ampla de que maneira um programa de formação continuada voltado para professores do ensino médio (Ensino Médio em Rede) pôde contribuir para o processo de desenvolvimento profissional e aprendizagem da docência. Apontou, ainda, as novas etapas a serem percorridas dentro do percurso profissional sugerindo que existe um longo caminho a trilhar, um desejo de continuar aprendendo sempre.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como ponto de partida desta pesquisa tínhamos o entendimento da formação continuada como processo, ou seja, entrelaçada às formações individual e organizacional que pressupõe uma construção coletiva do conhecimento profissional ligado à realidade de cada instituição escolar.

Sabemos que não existem conclusões fechadas mas pistas de reflexões que encaminham para outras questões a serem abordadas. Destacamos alguns pontos relevantes desta reflexão em que se perceberam as características de uma formação eficaz:

- Importância da instituição escolar como espaço privilegiado de formação continuada dos docentes que nela atuam;
- O trabalho coletivo como condição fundamental de desenvolvimento da ação educativa e dos próprios profissionais;
- A necessidade de orientar-se por um movimento permanente e contínuo de ação – reflexão – ação e uma reflexão sistemática na ação e sobre a ação;
- Adoção de instrumentos metodológicos que pressuponham: o registro sistemático da ação e sobre a ação, a escuta do outro e o exercício da palavra em discussões coletivas e o estudo permanente;
- Realização constante de análises, interpretação, reflexão, elaboração de registros individuais ou coletivos, divulgação de resultados e retomada das reflexões.

De modo geral, o Programa Ensino Médio em Rede foi avaliado por cinco professores participantes da pesquisa de forma positiva, pois possibilitou desenvolver os seguintes aspectos:

- Ajudou a desenvolver as habilidades de leitura e escrita e interpretação e produção de textos dos docentes, facilitando também o desenvolvimento dessas habilidades nos alunos;
- Maior tranquilidade e liberdade para trabalhar em equipe e expor suas idéias diante dos colegas de trabalho;
- Trabalhar com a alteridade, ou seja, tendo paciência para ouvir o outro, procurando entender seu ponto de vista e opiniões;
- Facilitou e estimulou o trabalho com conteúdos mais significativos através da contextualização e da interdisciplinaridade, melhorando assim o desenvolvimento da reflexão sobre as práticas pedagógicas.

Apesar de três dos professores participantes considerarem o programa uma “mera perfumaria” ou “uma atividade de formação pouco significativa”, foi possível observar uma reação positiva de ação e reflexão sobre a ação na medida em que, mesmo negando a importância de um programa como este, nenhum destes professores deixou de realizar as atividades nele propostas ou negar-se a participar dos debates e discussões, talvez por acreditar que a interação com os colegas docentes e o planejamento de um trabalho em grupo pudessem suprir as deficiências do programa.

Assim, pode-se dizer que o grupo analisado já possui uma tendência a uma prática reflexiva das atividades pedagógicas realizadas e que não se deixa abater por um comodismo, muito pelo contrário: percebe-se entre estes profissionais uma forte tendência em se levar em conta aspectos voltados ao contexto educativo como um todo de forma mais ampla e global, visando primeiramente o desenvolvimento de aprendizagens significativas e, para isso, tendo como suporte o processo de desenvolvimento profissional e aprendizagem da docência.

Cabe também ressaltar que o desenvolvimento profissional não está ligado somente à esfera individual mas aos grupos de docentes e aos seus formadores, aos

responsáveis pelas instituições formadoras e aos responsáveis pelas políticas de formação. Tais grupos deveriam ter o papel de contribuir na implementação de propostas que tivessem como foco central um trabalho de colaboração mais amplo, uma vez que esses grupos influenciam direta ou indiretamente nos processos de desenvolvimento profissional e aprendizagem da docência e poderiam assim propiciar mudanças significativas a todos nele envolvidos.

Fica aqui a reflexão acerca da necessidade de se repensar as concepções de formação continuada a fim de tornar possível estabelecer tal formação como meta para os profissionais docentes e para as políticas públicas voltadas à educação, visando a melhoria do processo educativo como um todo.

Referências Bibliográficas

ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2003.

AZEVEDO, Joaquim. *O ensino secundário na Europa – o neoprofissionalismo e o sistema educativo mundial*. Lisboa: Asa Editora II, 2000, p.23.

REALI, A.M.M. e MIZUKAMI, M.G.N (orgs.) *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: EDUFSCar, 1996, p. 139-152.

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

BACHELARD, G. *Essai sur la connaissance approchée*. Paris: Vrin, 1928.

BAIRD, J. R. “Orientaciones para un efectivo desarrollo profesional del docente. Lecciones basadas em investigaciones realizadas en escuelas australianas”. *Seminario Internacional de Formación de Profesores*. Ministerio de Educación de Chile: UNESCO / OREALC, 1997.

BAKHTIN, M. *The Dialogic Imagination*. Austin: University of Texas Press, 1990.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem* (English title: *Marxism and the Philosophy of Language*). São Paulo: Hucitec, 1995.

BUCCI, Eugênio. “Mídia e escola”. Inédito. Transcrição de palestra proferida na Faculdade de Educação da USP, Agosto de 2003.

BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas: o que falar quer dizer*. São Paulo: EDUSP, 1996.

CARR, W e KEMMIS, S. *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martinez Roca, 1998.

CLANDININ, D. J. and CONNELLY, F. M. “Teacher’s Professional Knowledge Landscapes: Teacher-Stories - Stories of Teachers - School Stories - Stories of Schools”. *Educational Researcher*, 25.(3), 1996, p.24 - 30.

_____. *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco: Jossey-Bass, Publishers, 2000.

COCHRAN-SMITH, and LYTLE, S.L. "Research on teaching and teacher research: The issues that divide". *Educational Researcher*, 19(2), 1990, p. 2-11.

_____. "The teacher research movement: a decade later". *Educational Researcher*, 28 (7), 1999, p. 15-25.

COLE, A.L. & KNOWLES, J.G. "Teacher development partnership research: a focus on methods and issues". *American Educational Research Journal*, 30 (3), 1993, p.473-495.

CONNELLY, F.M. and CLANDININ, D.J. "Stories of experience and narrative inquiry". *Educational Researcher*, 19(4), 1990, p. 2-14.

CONTRERAS, J. *A autonomia del profesorado*. Madrid: Ediciones Morata, 1997.

DELORS, Jacques. *Educação: Um Tesouro a Descobrir*. São Paulo: Cortez Editora, 1999, UNESCO, MEC).

DEWEY, J. *Como pensamos*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

ELLIOTT, J. "Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio". In: GERALDI, C.M.G., FIORENTINI, D. e PEREIRA, E.M.A. (orgs.) *Cartografias do trabalho docente*. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 137-152.

_____. *Action Research for Educational Change*. London: Open University Press, 1991.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. (English title: Pedagogy of the Oppressed.) Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FUSARI, J.C. e RIOS, T.A. "Formação continuada dos profissionais do ensino". *Caderno CEDES*, 1995, 36: 37-46.

GATTI, Bernadette Angelina. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GIMENO SACRISTÁN, J. "El professor como investigador en el aula: un paradigma de formación de profesores". *Educación y Sociedad*, 1983, 2: 17-35.

_____. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre, Artes Médicas Sul: 1999.

GIROUX, H.A. *Os professores como intelectuais*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HABERMAS, J. *Teoria de acción comunicativa*. Madrid: Taurus, 1998.

_____. *Técnica e Ciência como ideologia*. Lisboa: Ed. 70, 1987.

HUTMACHER, W. “A escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento”. In: NÓVOA, A. (coord.) - *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992, p. 43-74.

IMBERNÓN, Fernando. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2001.

JOHN-STEINER, V., WEBER, R.J., e MINNIS, N. “The Challenge of Studying Collaboration”. *American Educational Research Journal*, 35(4), 1998, p.773-784.

KINCHELOE, J.L. *A formação do professor como compromisso político*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. (Original English edition: *Toward a critical politics of teacher thinking: mapping the postmodern*. Greenwood Publishing Group, 1993).

KNOWLES, J.G., COLE, A.L., PRESSWOOD, C.S. *Through preservice teachers' eyes: experiences through narrative and inquiry*. New York: McMillan College Publishing Co, 1994.

LUDKE, M. “Sobre a socialização profissional de professores”. *Cadernos de Pesquisa*, 99: 5-15, 1996.

LYTLE, S.L. e COCHRAN-SMITH, M. “Teacher research as a way of knowing”. *Harvard Educational Review*, 62(4): 447-474, 1992.

MARCELO, C. “Pesquisa sobre a formação de professores”. *Revista Brasileira de Educação*, 9, 1998, p. 51-75.

MARCELO, C. *Formação de professores – Para uma mudanças educativa*. Porto-Portugal: Porto Editora, 1999.

MARIN, A.J. “Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções”. *Caderno CEDES*, 36: 13-20, 1995.

MARTINS, A.P.C.B.; MORAES, I.C. e ROCHA, F.A.M. “Projeto: Qualificação do ensino público e formação de professores”. **Relatório de Atividades no. 3**. FAPESP, 2000.

McDIARMID, G. W. *Realizing new learning for all students: a framework for the professional development of Kentucky Teachers*. National Center for Research on Teacher Learning, NCRTL, 1995.

MEDIANO, Z.D. “A formação em serviço do professor a partir da pesquisa da prática pedagógica”. **Tecnologia Educacional**, 21:31-36, 1992.

MEDINA RIVILLA, A. Y DOMINGUEZ, C. “La profesionalización del formador de personas adultas”. En: *Enseñanza y curriculum, para la formación de personas adultas. El profesional de la educación de adultos*. Madrid: Ediciones Pedagógicas, 1995.

MIZUKAMI, M.G.N., REALI, A.M.M.R., REYES, C.R., LIMA, E.F., MARTUCCI, E.M., ABIB, M.L.V.S., MELLO, R.R. & TANCREDI, R.M.S.P. *A reflexão sobre a ação pedagógica como estratégia de modificação da escola pública elementar numa perspectiva de formação continuada no local de trabalho*. Relatório de Pesquisa 2. FAPESP / Programa Ensino Público, 1998.

MIZUKAMI, M.G.N., REALI, A.M.M.R., REYES, C.R., LIMA, E.F., MARTUCCI, E.M., ABIB, M.L.V.S., MELLO, R.R. & TANCREDI, R.M.S.P. *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos, EdUFSCAR, 2002.

MIZUKAMI, M. da G. & REALI, A.M.M.R. (orgs). *Formação de professores, práticas pedagógicas e escola*. São Carlos, EdUFSCAR, 2002.

MERCADANTE, M.S. *Profissionalidade docente na educação profissional técnica de nível médio*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica. Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo, 2004. (Dissertação de Mestrado).

MONTEIRO, F. M. de A. *Desenvolvimento profissional da docência: uma experiência de formação em um curso de Licenciatura em Pedagogia*. São Carlos, Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-graduação em Educação, 2003. (Tese de Doutorado).

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez/UNESCO, 2000.

NÓVOA, Antonio et. al. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. *Vida de professores*. Porto: Porto Editora, 1992a.

_____. “Relação escola-sociedade: novas respostas para um velho problema”. In: SERBINO, RAQUEL Volpato et. al. (orgs). *Formação de professores*. São Paulo: Ed. da UNESP, 1996.

_____. “Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas”. **Educação e Pesquisa**, 25(1): 11-20, 1999.

_____. “Professor se forma na escola”. In: *Nova Escola*, Seção Fala Mestre, Edição nº 142, maio de 2001.

PEREIRA, E.M.A. “Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente”. In: GERALDI, C.M.G., FIORENTINI, D. e PEREIRA, E.M.A (orgs.) *Cartografias do trabalho docente*. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 153-182.

PERRENOUD, P. “Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica”. **Revista Brasileira de Educação**, 12: 5-21, 1999.

PIMENTA, S. G. “Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor”. **Revista da Faculdade de Educação**, 22 (2): 72-89, 1996.

_____. “Formação de professores: identidade e saberes da docência”. In: PIMENTA, S. G. (org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, S. G.; GARRIDO, E.; MOURA, M.O. de; FUSARI, M.F.R. e; PENTEADO, H.D. e MARTINS, M.C.F.D. “Projeto: Qualificação do ensino público e formação de professores”. **Relatório de Pesquisa no. 3**. FAPESP, 1999.

RIOS, Terezinha Azeredo. *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. São Paulo: Cortez, 2001.

SANDERS, D. P.; MCCUTCHEON, G. “Development of practical theories in teaching”. *Journal of Curriculum and Supervision*, 2 (1), 1986, p.50-67.

SANTOS, A.B.S “Formação continuada de professores em serviço: tentativas, avanços e recuos na busca de práticas cooperativas durante o HTPC”. **Dissertação de Mestrado**. Universidade de São Paulo, 2000.

SCHNETZLER, Roseli Pacheco e ROSA, M.I.F.P dos Santos. “A investigação-ação na formação continuada de professores de ciências”. In: **Revista Ciência e Educação**, 2003, nº 01, p.27-39, v. 09.

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

_____. *Educating the reflective practitioner*. São Francisco: Jossey-Bass Publ., 1987.

_____. *The reflective turn: case studie in and on educational practice*. New York: Teachers College Press, 1991.

SHULMAN, L. S. “Those who understands: knowledge growth in teaching”. *Educational Researcher*, 17 (1),1986, p.4-14.

_____. “Knowledge and teaching: foundations of a new reform”. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1987.

_____. “Just in case: reflections on learning from experience”. In: COLBERT, J., TRIMBLE, K. and DESBERG, P. (ed.) *The case for education: contemporary approaches for using case methods*. Needham Heights: Allyn & Bacon, 1996, p. 197-217.

_____. “The dangers of dichotomous thinking in education”. In: GRIMMETT, P.; ERICKSON, G. L. (eds). *Reflections In the teacher education*. New York: Teacher College Columbia University, 1988, p.31-46.

SPARKS-LANGER, G.N. “ In the eyes of the Beholder: cognitive critical and narrative approaches to teacher reflection”. In: VALLI, L. (ed.) *Reflective Teacher Education; cases and critiques*. New York: State University of New York Press, 1982, p. 147-160.

STENHOUSE, L. *La investigación como base de la enseñanza*. Selección de textos por J. Rudduck y D. Hopkins. Madrid: Morata, 1987.

TARDIF, M.; LESSARD, C. e LAHAYE, L. “Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente”. In: *Teoria & Educação, 4*: 215-234, 1991.

TORRES, R.M. “Tendências da Formação Docente nos Anos 90”. In: *Novas Políticas Educacionais: Críticas e Perspectivas*. II Seminário Internacional. PUC- SP, 1998, p. 173-191.

_____. “Nuevo rol docente: qué modelo de formación, para qué modelo educativo?” In: FUNDACIÓN SANTILLANA. *Aprender para el futuro. Nuevo marco de la tarea docente*. Documentos en Debate. Madrid, 1999, p. 99-112.

VALLI, L. (ed) *Reflective Teacher Education; cases and critiques*. New York: State University of New York Press, 1992.

VÁRIOS. *Programa de Formação Continuada para Agentes Educacionais do Ensino Médio*. São Paulo, 2004. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas.

ZEICHNER, K.M. *A formação reflexiva de professores - Idéias e práticas*. Lisboa: EDUCA, 1993.

_____. “Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico”. In: GERALDI, C.M.G.; FIORENTINI, D. e PEREIRA, E. de A. - *Cartografias do trabalho docente*. Campinas: Mercado das Letras, 207-236, 1998a.

APÊNDICE

Avaliação do Programa Ensino Médio em Rede – Fase I

1. Quais os principais dilemas e dificuldades que você enfrenta no dia a dia? Explique. Conte um pouco sobre suas aulas.

C.S. – O principal dilema é a falta de interesse dos alunos e a principal dificuldade é a falta de recurso da escola (material). No geral minhas aulas são expositivas (giz e lousa) e devida a grande defasagem de conteúdos dos meus alunos fica complicado trabalhar com os livros didáticos que a escola recebe.

A. C. – As minhas aulas são diferenciadas, visto que leciono para séries bem diversificadas e heterogêneas. As dificuldades que mais me deixam sem perspectivas são: a falta de interesse, a falta de educação e em muitas séries, principalmente nas 1^{as} do ensino médio, falta pré-requisito. Não quero que me levem a mal, mas tem casos de alunos semi-analfabetos.

S.T. – A falta de estudo, de interesse, ninguém mais quer aprender, estudar para quê? As famílias não ajudam, os jovens nada querem.

J.E. – Dilema: até quando a escola pública resistirá a tantos governos incompetentes no que se refere à educação.

Dificuldades: fazer meus alunos acreditarem que aprender é muito mais importante que acumular bem materiais. Minhas aulas são conteudistas e ao mesmo tempo interdisciplinar. Uso de autoridade porque compreendo o que é autoritarismo.

L.C. – A falta de interesse e a indisciplina. Procuro atrair a atenção dos alunos, mas nem sempre o conteúdo parece atrativo ao grupo.

R.P. – Tornar o aluno consciente de si mesmo, da sua saúde, que tudo no ambiente está relacionado à Biologia.

Trabalho com textos, filmes, fotos, reportagens, etc.

R.A – Basicamente os principais dilemas e dificuldades enfrentados no dia-a-dia estão relacionados aos valores éticos/comportamentais que a sociedade vem construindo ao longo do nosso tempo.

O objetivo das minhas aulas é fazer com que os alunos construam conhecimentos significativos.

M.C. - Falta de materiais pedagógicos, salas de aula superlotadas, ter que fazer dupla jornada, ou seja, ter que trabalhar em duas ou três escolas para ganhar um salário razoável, indisciplina dos alunos em sala de aula, grande quantidade de projetos a serem desenvolvidos ao mesmo tempo durante um mesmo bimestre.

2. Como você enfrenta esses dilemas e dificuldades? Dê um exemplo de situação que você já viveu e de como a enfrentou. Justifique.

C.S. – Não a enfrento só administro, infelizmente sozinho não vou resolver nada e encontro nos meus colegas a principal dificuldade para solucionar esses dilemas. São poucos aqueles que tem vontade de colaborar, alguns só se aproveitam do momento e nada fazem para manter os alunos motivados.

A.C. – Desenvolvo as competências e habilidades dos alunos através de temas atuais, temas transversais, peço sempre para eles dissertarem temas que vem de encontro aos seus interesses e sua realidade como componente ativo dentro do processo histórico.

Exemplos: pedi para os alunos dissertarem sobre a questão dos indultos aos presos. Alguns dissertaram sobre o que foi pedido, outros, partiram para a dissertação sobre a questão da violência e a questão do PCC.

Justificativa: não os repreendi por não terem dissertado sobre o tema em pauta, mas pedi para que complementassem.

S.T. – A gente faz de tudo para que eles estudem, inventa mil mecanismos e nada parece funcionar. Alguns conseguem melhorar um pouco, mas é muito pouco.

J.E. – Comento com meus alunos a relação entre a geração de riquezas de um país com seu potencial químico; exemplo: indústria petroquímica, indústria de alimentos, etc. Quando meu aluno tem angústias e um pouquinho de vontade de aprender alguma coisa, eu digo que talvez a química não seja algo para ele gostar, mas, com certeza ele deve procurar em outros saberes, suas respostas para tantas inquietações justificando por meio da evolução da ciência, o quanto que seus pais, avós, avôs foram explorados por não poderem Ter frequentado uma escola.

L.C. – Procuo criar vínculo com os alunos. Tornar-me “amigo” dos discentes aproximando-os de mim. Os outros alunos, muitas vezes, pedi silêncio por mim. Quando há afinidade com os alunos o trabalho fica mais fácil.

R.P. – Lendo textos interpretando e sugerindo soluções aos temas tratados.

Aluna do ensino fundamental que engravidou e a mãe sugeriu aborto, fazendo-me conversar com a jovem e exigir uma clínica conceituada para evitar traumas maiores após o aborto.

R.A – Expondo com clareza e objetividade que a educação deve contribuir positivamente para a vida das pessoas.

Uma situação na qual eu vivenciei foi quando a classe em geral mantinha um mal comportamento, menosprezo, preconceito, em relação ao aluno homossexual e eu precisei trabalhar valores éticos que fazem parte dos temas transversais para que pudessem respeitar e “aceitar” as diferenças.

M.C. - Costumo preparar com antecedência algumas aulas e levar duas ou três opções para a sala de aula pois se perceber que de uma maneira não está dando certo em uma dobradinha, por exemplo, logo tento desenvolver outra aula a fim de prender a atenção de meus alunos e mantê-los interessados nas aulas.

3. Para você, o que é necessário para despertar o desejo em aprender, a curiosidade e a motivação Como é possível despertar o desejo em aprender, a curiosidade e a motivação dos alunos tanto na escola quanto em cada sala de aula?

C.S. - a falta de uma perspectiva melhor de futuro é o principal anseio de nossos alunos, sem perspectiva não há motivação, quando nossos alunos perceberem que a escola com certeza lhes trará um futuro melhor nós não precisaremos de receita para motivá-los.

A.C. – Na verdade, esta questão vem sempre sendo debatida ao longo dos anos que leciono na Rede Pública de ensino. Eu vejo a escola pública como uma instituição em ascensão, não só pelos acontecimentos internos da escola, mas pelos governantes que mudam as nomenclaturas dos cursos, slogans maravilhosos e nada se faz para que o aluno se interesse pela escola e pelas aulas.

Exemplos: teatro com transporte gratuito, espaço artístico e cinema grátis.

S.T. – Se soubéssemos a receita, já a teríamos utilizado.

Pressionamos, chamamos os pais, vistamos os cadernos diariamente e mesmo assim há alguns que continuam fazendo nada.

J.E. – Sendo ético e amar o que faz, pois gostar do que faz hoje já não é suficiente. Devemos repensar nossa formação e toda a grade curricular do curso universitário que escolhemos para ministrar aulas. Devemos também ser interdisciplinar o bastante para não aceitar qualquer tipo de formação que nos é oferecido após alguns anos de faculdade (curso superior).

L.C. – Tornando o ensino significativo. O aluno tem de entender que cada conteúdo tem um objetivo que fará bem a ele obter esse conhecimento na vida em sociedade.

R.P. – Eu creio que ambos levam o jovem a querer aprender, contudo eles geralmente se sentem já autosuficientes, apesar de carregar uma carga de ignorância. Passo o ano motivando-os.

R.A – Como entendemos que a educação é para a vida, sempre contamos com a possibilidade da motivação, curiosidade e o desejo de aprender e ensinar.

M.C. - Em primeiro lugar, o professor precisa ser um bom profissional, ou seja, estar comprometido com os alunos e com a qualidade de suas aulas, pois eles percebem quando o professor está interessado em ensinar e preparar suas aulas a fim de que os alunos realmente desejem aprender, sejam despertados para a curiosidade de querer aprender sempre mais. A maneira como o professor desenvolve suas aulas é determinante para que os alunos se interessem ou não pelas discussões que estão sendo feitas.

4. Você, juntamente com seus colegas professores da unidade escolar, conseguiram concluir todos os módulos (temas e vivências), previstos para o programa durante a fase I? Se a resposta for negativa, a que você atribui a não conclusão os trabalhos?

C.S. – Sim, conseguimos realizar todos.

A.C. – Sim, conseguimos pois houve espaço e tempo para todos participassem desse trabalho no âmbito do que havia sido proposto pelos nossos coordenadores.

S.T. – Sim, concluímos. A teoria é bela, o protagonismo juvenil é o caminho, o difícil é trabalharmos todos visando o despertar dos jovens para a aprendizagem.

J.E. – Conseguimos, pois a maior parte dos textos são irreais, chatos e muitas vezes fantasiosos e por isso terminávamos o quanto antes.

L.C. – Os debates eram ricos e envolventes, porém o tempo para cada atividade foi escasso.

R.P. – Sim, o que nos é proposto procuramos realizar.

R.A. – Sim.

M.C. – Não, ainda faltaram uns dois ou três módulos para que nós concluíssemos o curso. Acredito que não houve tempo suficiente para o desenvolvimento do programa uma vez que iniciamos os trabalhos já por volta do mês de abril de 2005 e finalizamos em novembro do mesmo ano, ou seja, um tempo bastante curto, tendo em vista que a idéia inicial era desenvolver os trabalhos num período de um ano.

5. Como você pode preparar e desenvolver aulas mais interessantes, atraentes, que prendam a atenção dos educandos tanto quanto outras mídias ou formas de comunicação? Até que ponto o programa de formação continuada *Ensino Médio em Rede* facilita e estimula esse processo? Dê exemplos, conte uma situação bem sucedida e uma situação não tão bem sucedida.

C. S. – Desenvolver aulas mais interessantes, atraentes, que prendam a atenção dos educandos é um desafio constante para nós educadores, na situação atual da rede pública de ensino não creio que um professor consiga elaborar essas aulas num ritmo intenso ou muito menos competir com outras mídias.

A.C. – Debatendo temas atuais ou temas que prendem mais a atenção. Um meio mais comum em minha disciplina está relacionado quando eu falo que cada um de nós tem competências e habilidades, basta querer e colocá-las em prática no dia-a-dia.

Temas polêmicos chamam e prendem mais a atenção dos alunos em sala de aula ou em outro ambiente, salão com exposição, teatro e cinema dentro da programação da escola.

O programa facilitou o meu trabalho por que me propiciou um melhor entrosamento com alguns colegas de outras áreas. Não fui bem sucedido quando tentei expor as minhas idéias sobre competências e habilidades em algumas salas de 1ª séries do ensino médio.

S.T. – As aulas atuais são sempre contextualizadas para que o referencial possa ser facilmente percebido e estudado. Fazemos discussões sobre assuntos do cotidiano e daí partimos para a aprendizagem da linguagem oral e escrita.

Uma situação mal sucedida é preparar o texto atual, discutir com os alunos oralmente e na hora de colocar no papel o resultado e desastroso.

J.E. – Entendendo um pouco sobre as possibilidades do meu aluno ingressar no ensino superior e lhe contando o porque de seus pais ou amigos (na maioria das vezes) não conseguiram concluir o mínimo que a educação poderia oferecer: direito à informação.

Detesto o Ensino Médio em Rede, o considero simplesmente uma perfumaria, uma reprodução do irreal. Quando em minha formação superior encontrei desestímulo à docência, resisti e aqui estou. Estado na área de educação, lido com o não reconhecimento desse Estado que há anos arruina o ensino médio com suas redes que nos pescam e nos desoxigena aos poucos.

L.C. – Não dá para competir com a mídia mas utilizá-la como recurso didático. O EMR ensinou-me a olhar para o texto com outro olhar, observando assim mais do que o conteúdo mas a linguagem, assim procuro relacioná-la com a linguagem midiática.

Nem sempre os resultados são satisfatórios, mas observo avanços.

Não me recordo de uma situação mal sucedida com relação ao preparo adquirido no EMR.

R.P. – O ensino em rede é mais um dos programas que para nós que já fizemos outros é chover no molhado, mas como o QM vive-se renovando é bom.

Os alunos sabem o que são parasitas e que parasitismo é uma relação entre o hospedeiro e o parasita, hoje tento diferenciar os parasitas, forma de evitá-los e como combatê-los separadamente dos vírus, bactérias aos vermes.

R.A – Através de aulas contextualizadas, de acordo com a realidade dos discentes, trabalhando interdisciplinarmente com conteúdos significativos para a vida cotidiana dos alunos. O programa de formação continuada facilita e estimula ao mesmo tempo, pois quando discutimos, trabalhamos em grupo, há a união para o bem comum da aprendizagem dos alunos e reflexão da nossa prática como docentes.

Uma situação bem sucedida foi quando eu passei um texto sobre aritmética e os alunos usaram a matemática para fazerem cálculos e entenderem o sentido global do texto juntamente com a língua materna.

M.C. - Procurando trazer para a sala de aula atividades mais interessantes, que despertem a reflexão e a vontade em aprender. Percebo que os alunos adoram, por exemplo, quando levo uma música para ser ouvida e discutida ou um filme para ser visto, os alunos saem daquela rotina de giz, lousa e livro didático, eles participam mais, acham a aula mais interessante.

O programa estimulou este processo na medida em que fez com que os professores repensassem suas práticas e propusessem atividades diferenciadas, fez com que os professores saíssem de suas rotinas e ousassem um pouco mais.

Uma situação bem sucedida foi algumas aulas dadas para o terceiro ano do ensino médio sobre modernismo (literatura) juntamente com o professor de história que trabalhava Getúlio Vargas e ambos, eu e ele, utilizamos conjuntamente alguns filmes que abordavam este assunto. Foi muito interessante, pois os alunos começaram a relacionar aquilo que eles viam nos filmes com as aulas que nós dávamos.

Uma situação não tão bem sucedida foi quando, logo no início do curso pegamos um texto sugerido pela proposta e aplicamos em sala de aula, os alunos não compreenderam o texto e ficaram apáticos para realizar a segunda parte da atividade que era a produção de um texto dissertativo. Chegamos a conclusão de que era preciso trabalharmos melhor aquele tema, inclusive levando para a sala de aula gêneros textuais diversos para que eles pudessem debater mais sobre o assunto e assim ter subsídios para poder escrever um bom texto dissertativo.

6. Como a escola em que você trabalha se relaciona com outros dispositivos formadores, em especial com a mídia?

C.S. – Eu em especial me relaciono pouco com outros dispositivos, não vejo em meus alunos maturidade suficiente para tal trabalho, apenas fazemos alguns comentários sobre um fato atual.

A.C. – A escola trabalha de forma a contemplar de maneira direta a maioria dos professores, visto que a mesma possui materiais suficientes para atender de maneira satisfatória os professores que ministram aulas nesta unidade escolar. Sala de vídeo, projeção de slides, tem salas especiais.

S.T. – Usamos DVD, vídeo, revista Veja, jornal Folha de São Paulo, tentamos diversificar ao máximo para que as aulas não fiquem monótonas.

J.E. – Nos dando a liberdade para pensarmos e agirmos com objetivos bem específicos: sendo professores e amando o que fazemos, o que nem sempre é entendido por muitos de nossos colegas.

L.C. – Não muitos, debates relacionados com a influência da mídia. Se há, ocorre de maneira isolada nas salas de aula.

R.P. – Temos computadores, DVD e TV, além de projetores de slides e retroprojetores.

R.A. – O educador consciente carrega sobre si a responsabilidade de trabalhar a educação que forma e informa o educando embasando-se nos valores morais socialmente aceitáveis, com visão e análise crítica sobre o que se propaga através das mídias.

M.C. – A sala de vídeo e o aparelho de som são pouco utilizados, em cada bimestre apenas dois ou três professores da escola costumam utilizá-los; a sala de informática também é pouquíssimo utilizada, às vezes pelo fato de as máquinas não estarem funcionando e outras vezes pelo fato de que os professores não preparam aulas para serem desenvolvidas no laboratório.

7. Quais são as responsabilidades da escola com a formação continuada do professor?

C.S. – Não vejo que a escola tenha responsabilidade com a formação do professor, vejo que é o professor quem deve se manter atualizado. A escola passa por um processo contínuo de transformação, o professor é peça fundamental nessa transformação.

A.C. – Na minha opinião, as responsabilidades da escola na formação continuada do professor estão diretamente ligadas à prática do professor e de seus interesses enquanto educador e formador.

S.T. – É preciso que o professor esteja sempre se atualizando para que possa fazer parte deste mundo tecnológico. A escola incentiva a participação em muitos cursos.

J.E. – Insistir que o mesmo se atualize sempre e que faça o que goste ou então procure outra atividade para sobreviver.

L.C. – Os PCPs e os próprios professores. O PCP propõe estudos e discussões, mas o docente deve estar aberto a isso.

R. P. – Dar a possibilidade de aprimoramento do professor.

R.A. – Subsidiar tudo o que é possível, espaço, cursos materiais e meios de acesso para ajudar o professor em sua contínua formação.

M.C. – A escola tem (ou deveria ter) uma boa parcela de participação na formação continuada dos professores propiciando-lhes momentos para a reflexão sobre suas práticas, elaboração de atividades e projetos que possam contar com a participação de todos os professores, cada qual dando sua parcela de contribuição no desenvolvimento dos conteúdos relativos a sua disciplina. Infelizmente, poucas das escolas que conheço realmente proporcionam estes momentos de reflexão para os seus profissionais. Além disso, cabe também ao professor sugerir aos gestores que abram espaços para as discussões e debates e para que o trabalho em equipe comece de fato a acontecer.

8. E as responsabilidades do profissional docente com sua própria formação?

C.S. – Cabe a esse profissional docente manter-se sempre atualizado, pois numa era de avanços tecnológicos o professor não esperar que esses avanços chegue até ele e sim procurar se manter no mesmo ritmo desses avanços.

A.C. – O mesmo precisa ter responsabilidades sobre a sua formação, buscando sempre requisitos necessários a sua formação e subsídios para desenvolver um bom trabalho junto aos seus educandos.

S.T. – O docente também precisa estar sempre aprendendo, pois tudo está sempre em transformação.

J.E. – E as dezenas, centenas de faculdades que fingem que ensinam e os alunos que aprendem? E o investimento em plano de carreira e salário? Nós superamos todos os empecilhos que as políticas educacionais nos impõem e por isso e somente isso já somos dignos de existirmos e sermos “professores”.

L.C. – É muito grande pois o crescimento só ocorre quando o indivíduo busca o melhor, afinal o conhecimento é construído e não doado.

R. P. – Eu tenho N cursos de aperfeiçoamento na rede estadual desde capacitações, seminários, palestras, pós, etc.

R.A. – O docente tem as mesmas responsabilidades atribuídas às unidades escolares, ou seja, criar seus próprios espaços e meios para acesso às pesquisas materiais, leituras e se dedicar diuturnamente a busca do aperfeiçoamento profissional.

M.C. – Deveria ser grande, porém a maior parte dos profissionais costumam fazer somente aquelas leituras ou estudos quando são cobrados, não percebo que exista um hábito de leitura e de constante aperfeiçoamento entre os profissionais da rede pública de ensino.

9. O Programa de formação *Ensino Médio em Rede* possibilitou a aquisição de novos conhecimentos em relação à prática pedagógica mediante a reflexão individual e coletiva? Dê alguns exemplos concretos e explique.

C.S. – A mais relevante de todos os encontros do EMR no que se refere à prática pedagógica foi a elaboração de uma aula interdisciplinar onde um professor de cada área contribuiu na elaboração de uma aula contextualização e de conteúdos integrados, Nesta experiência constatou-se a dificuldade dos professores em articular suas disciplinas.

A.C. – Essa proposta pedagógica proporcionou novos conhecimentos, não só individualmente, mas no coletivo também, por exemplo, foi muito interessante debater com outros colegas de profissão, detalhes que muitas vezes passam sem ser percebidos. Uma questão que me chamou a atenção, foi o caso relatado dos pichadores.

S.T. – O protagonismo juvenil é uma prática muito interessante e tem dado algum sucesso. A contextualização e interdisciplinaridade.

J.E. – Não possibilitou.

L.C. – Necessidade da articulação entre as disciplinas, enfoque na leitura e escrita, importância do texto.

R.P. – Sim, temas interrelacionados com outras disciplinas, história dos povos, ciência, cultura, desenvolvimento, interações.

R.A. – O programa de formação Ensino médio em Rede, contribuiu para ratificar conhecimentos relativamente ao fazer pedagógico, uma das necessidades indispensáveis à prática educacional é a constante reflexão sobre o aprender e ensinar. Tanto individual quanto coletivamente amplia-se os conhecimentos.

M.C. – Sim, a questão do trabalho com a leitura em todas as disciplinas, por exemplo, foi bastante interessante porque possibilitou uma reflexão acerca da importância do trabalho com as habilidades de leitura e escrita independentemente da área em que o professor atue, permitiu ampliar a visão dos professores sobre a importância do trabalho com textos que sejam relevantes socialmente e que contribuam para que os alunos criem um sentido para aquilo que lêem.

10. Como esse conhecimento adquirido pode melhorar sua prática? Dê alguns exemplos concretos e explique.

C.S. – Todo o conhecimento é sempre bem vindo e toda essa experiência com certeza refletirá na nossa prática de ensino e somente com o tempo essa nova prática poderá ser avaliada.

A.C. – Esse conhecimento veio de encontro aos meus interesses, visto que o mesmo me ajudou a falar sobre vários aspectos que na maioria das vezes os alunos e alguns professores desconhecem. Exemplos: quando o professor tenta montar uma peça de teatro, os alunos podem até ter muita vontade, mas o professor interfere demais, é preciso deixá-los à mercê de suas próprias idéias.

S.T. – Trabalhar a interdisciplinaridade com assuntos que fazem parte do cotidiano do aluno é uma metodologia que estamos aplicando e que tem dado certo.

J.E. – Não melhorou, pois não há o que se adquirir.

L.C. – Posso contextualizar o conteúdo proposto, desenvolver competências e trabalhar coletivamente.

R.P. – Sim, sempre desde que não seja algo isolado.

R.A. – Os conhecimentos adquiridos são a base fundamental para a boa prática pedagógica, portanto sem os tais, não se produz de forma convincente.

1º exemplo: para manusear um computador, necessária se faz as competências leitoras e escritoras.

2º exemplo: diversidade/pluralidade. Tema transversal de relevância no contexto da formação educacional brasileira, universal e importante para o desenvolvimento da competência sócio-afetiva do educando.

M.C. – Fazendo com que eu reflita mais antes de desenvolver uma atividade em sala de aula, por exemplo, antes eu costumava apenas trabalhar com textos do livro didático e agora procuro diversificar um pouco, pesquisando na Internet, em jornais e revistas para preparar as aulas.

11. Quais os tipos de conhecimento e de habilidades esta experiência de formação unida à prática profissional está possibilitando? Dê alguns exemplos concretos e explique.

C.S. – Não respondeu.

A.C. – Eu percebo que vários aspectos, enquanto educador, conseguir captar conhecimentos que não havia conseguido em qualquer tipo de curso voltado à capacitação de docentes, as habilidades eu já possuía, mas este tipo de formação trouxe-me um maior entendimento pedagógico.

Ex.: eu não tinha quase nenhum conhecimento à cerca de protagonismo juvenil, como contemplar este aspecto ou outro.

S.T. – Está possibilitando a necessidade de tornar o aluno realmente agente de sua aprendizagem, mostrando, orientando-o a descobrir que o conhecimento é necessário para a sua formação como cidadão.

J.E. – Para mim não mudou absolutamente anda.

L.C. – Não sabia como analisar um texto sem focar apenas o conteúdo, não considerava os alunos como protagonistas e não tinha o hábito de articular meus temas com os demais professores.

R.P. – Tornando-me mais humana, menos conteudista, com maior participação dos meus alunos.

R.A. - Ampliação das competências leitoras e escritoras, conhecimento e utilização de tecnologias de comunicação e informação.

M.C. – Conhecer e refletir melhor sobre a vida cotidiana dos alunos, a dura realidade que enfrentam e ter maior consciência de meu papel dentro desta estrutura social. Desenvolvi mais

as habilidades de leitura, interpretação e produção de textos, além da calma e tranquilidade necessária para o trabalho em equipe, da paciência para ouvir e compreender melhor o outro.

12. Que fatores favorecem o desenvolvimento profissional do professor? Dê alguns exemplos concretos e explique.

C.S. – O principal fator hoje é a facilidade de acesso às informações de nossos alunos sem que lê tenha antes que passar pela escola, ou seja, o professor deve sempre se manter atualizado para sanar qualquer dúvida que o aluno possa ter.

A.C. – Em primeiro plano, a valorização do seu trabalho, não enquanto profissional da educação, mas sim o educador, o formador e o reeducador, principalmente em relação aqueles (alunos) que não tem o mínimo de respeito para com o professor. Ex: alunos que abandonam os estudos em pleno 3º colegial, 3º série do ensino médio.

S.T. – A buscar novas metodologias, a discutir com seus pares, a descobrir novos métodos que despertem os alunos para a aprendizagem.

J.E. – Muito seminário, ótimos professores e uma ótima universidade pública que aliás, hoje, dia 23/06/06 está um greve por tudo o que também almejamos.

L.C. – A união e o trabalho coletivo com o processo de aperfeiçoamento de cada indivíduo.

R.P. – A necessidade de estudar, de se realizar, de progredir.

R.A. – Sua própria iniciativa concreta, objetiva e de forma reflexiva. 1º exemplo: a pesquisa: a pesquisa de um tema relevante e significativo conjuntamente com os alunos pode propiciar um aprendizado mais abrangente tanto para os alunos quanto para o professor. 2º exemplo: contato com didáticas diferenciadas.

M.C. – O trabalho em equipe em que todos possam se ajudar, encarar o trabalho em sala de aula com seriedade e respeito aos alunos, vontade e predisposição para mudar aquelas atividades ou posturas que sabemos não estarem boas, aquelas situações que nos incomodam de alguma forma.

A elaboração de atividades diferenciadas para serem aplicadas em sala de aula a fim de que o próprio professor não fique com aquela sensação de cansaço, de que nada faz sentido e de ano após ano nada muda.

Acreditar que a mudança é possível e que uma atividade não tão bem sucedida hoje pode ser melhor aplicada amanhã desde que o profissional esteja aberto a novas idéias, sugestões e não se feche em si mesmo.

13. Para você, o que significa investigar/pesquisar sua própria prática de ensino? Como é possível fazer isso? Dê alguns exemplos concretos e explique.

C.S. – Seria uma atualização permanente da minha prática de ensino.

A.C. – É possível investigar/pesquisar, a partir do momento que percebo as minhas necessidades de mudar meu método e minha postura diante das dificuldades dos meus alunos.

Ex.: Quando eu explico um assunto e os alunos não entendem, passo a passo, vou fornecendo exemplos que coincidem com os dias atuais e com o cotidiano dos mesmos.

S.T. – É muito bom, pois o tempo muda, as coisas se transformam, os problemas humanos também. Os alunos são diferentes de épocas passadas, é preciso encontrar caminhos de tocá-los e fazê-los entender que o conhecimento é fundamental para ele.

J.E. – Estar atento às políticas educacionais, partidárias, públicas e se deixar avaliar por seus pares e principalmente por seus alunos.

L.C. – Observar o que precisa ser melhorado, buscar caminhos e propor ações para atingir a meta.

R.P. – Repensar, replanejar, tornar o impossível em possível. Estudando, estudando e aplicando o que se aprendeu.

R.A. – Reflexão permanente sobre o que efetivamente se ensina e se aprende.

1º exemplo: o significado da língua inglesa em um mundo cada vez mais globalizado, se torna primordial nas práticas de relações comerciais entre países.

2º exemplo: Os códigos de comunicação se multiplicam, as relações humanas estreitam-se.

Portanto, o professor deve atuar com esmero em sua atividade profissional, ter iniciativas concretas e objetivas.

M. C. – Procurar ler sempre e se atualizar, participar de cursos e palestras que nos levem à reflexão e nos facilite entender nossa prática para que possamos visualizar com mais clareza onde estamos errando e acertando.

14. Quais as diferenças entre o conhecimento que você produz em sua prática docente e o conhecimento acadêmico? Dê alguns exemplos concretos e explique.

C.S. – Até o momento eu não consigo fazer uma diferenciação da metodologia de ensino da faculdade com a minha metodologia de ensino.

A.C. – As diferenças são muito grandes. O conhecimento que eu produzo e vou acumulando a cada dia da minha vida profissional, não tem, ou pouco tem a ver com o conhecimento que buscava tê-lo na faculdade. Por exemplo, as comparações de pontos de vista diferentes dos historiadores e o meu ponto de vista, que muitas vezes consigo ensinar com um pouco de sátira, dependendo do assunto em pauta.

S.T. – É preciso sempre estar buscando o conhecimento acadêmico, pois novos rumos, novas metodologias, novas perspectivas surgem e nós necessitamos delas para podermos lidar com os jovens de hoje.

J.E. – Na academia nos ensinaram que devemos fugir das escolas públicas e a prática te diz que: ou você resolve ou ameniza toda essa problemática.

L.C. – O conhecimento acadêmico embasa teoricamente nossa prática e ajuda-nos a refletir sobre nossas ações pedagógicas. Já a prática docente envolve outros fatores como o afeto, para que o ensino saia do papel.

R.P. – A redução do conteúdo e a tradução em nível compatível com o que os alunos precisam.

R.A. – Em minha prática docente tenho a liberdade de criar conteúdos em consonância com o PPP da unidade escolar. Quanto ao conhecimento acadêmico, este já contribuiu e ainda contribui para o conhecimento do professor.

As relações sociais, sócio-afetivas fazem parte da nossa prática docente do nosso cotidiano.

M.C. - Acho que a diferença não está no tipo de conhecimento mas na forma como esse conhecimento é levado. Muitas vezes os alunos não conseguem compreender aquele conhecimento que é levado para a sala de aula pelo professor, aquilo soa para ele como algo estranho, “coisa de outro mundo”, ele não consegue relacionar aquilo que é visto em sala de aula com o seu mundo fora do ambiente escolar. O conhecimento produzido em sala de aula deveria ser tão valorizado quanto aquele produzido nas universidades mas nem sempre isso acontece na prática. Nem sempre os professores conseguem fazer relações entre o conhecimento que trazem para a sala de aula e o cotidiano dos alunos.

15. Que dificuldades e facilidades você encontrou ou tem encontrado para utilizar em sua prática os conhecimentos adquiridos através deste programa de formação? Dê alguns exemplos concretos e explique.

C.S. – Não encontrei nenhuma facilidade e a principal dificuldade é de fazer o aluno compreender que a principal mudança tem que partir deles. O aluno aprender a ser aluno.

A.C. – Para mim, o curso em rede, só me acrescentou mais subsídios aos meus conhecimentos e a minha prática pedagógica. Por exemplo, tento passar informações aos alunos, sobre o que são competências e habilidades. Por exemplo, uma noite, em uma 1^o série do ensino médio, perguntei a um aluno, você tem habilidades? Sim professor, eu sei fazer tal coisa, eu respondi, é isso mesmo.

S.T. – É uma tentativa de se integrar o jovem moderno à escola. É difícil, pois o mundo é tão versátil e lhe oferece tantas coisas de maneira fácil que a escola precisa mudar se quiser tê-lo.

J.E. – Entender qual a utilidade deste programa, uma vez que o próprio Estado que o oferece é o mesmo que tira essa formação nas universidades por meio de políticas não ou nada educacionais.

L.C. – Não dá para transpor tudo o que adquirimos. Não há tempo para amadurecer as idéias, tão pouco para vermos resultados.

R.P. – O ler e tentar programar é algo mais fácil que colocá-lo em prática.

R.A. – Facilidades: ampliação das discussões temáticas pedagógicas.

Dificuldades: espaço reduzido para contato com todos os docentes da unidade escolar e acesso restrito a tecnologia da informação.

M.C. – Dificuldades: o programa propõe o trabalho com gêneros textuais interessantes mas nem sempre é possível xerocar os textos para os alunos ou, se solicitamos que eles xeroquem, a maioria acaba não trazendo o texto, os alunos nem sempre lêem em suas casas o que traz maior resistência por parte deles para a leitura em sala de aula.

Facilidades: quando o professor reflete sobre sua prática cotidiana torna-se mais fácil compreender o processo de aprendizagem dos alunos e verificar em quais pontos tão sido bem sucedido enquanto mediador do conhecimento e em quais pontos precisa melhorar sua ação pedagógica. O programa exigia de nós algumas atividades escritas e isso nos forçava a pensar sobre nossas próprias aulas e descrever aspectos importantes delas, nos levava a querer melhorá-las, a buscar alternativas para trazer aqueles alunos menos participativos e, como resposta a esse trabalho, obter mais prazer e satisfação pessoal ao desenvolver um trabalho educativo.

16. Quais aspectos enfocados no programa você considera importantes para aplicar ou continuar aplicando em sua prática pedagógica? Quais desses aspectos já faziam parte de sua prática? Dê alguns exemplos concretos e explique.

C.S. – O principal aspecto focado foi a construção do conhecimento através de texto contextualizado com a realidade dos nossos alunos, utilizar a leitura como um instrumento de ensino facilita a compreensão de diversos problemas de diversas áreas.

A.C. – O aspecto positivo que o educando precisa ter consciência de buscá-lo durante a sua vida escolar, para que mais tarde, o mesmo possa colocar em prática, não como objeto de uma profissão, mas a sua formação enquanto cidadão que busca seus direitos e cumpre com os seus deveres.

S.T. – Não respondeu.

J.E. – Que o óbvio ainda tem lugar de destaque nas formações de pós-graduação nas faculdades, universidades, Tvs, livros, etc.

L.C. – A qualidade do material e o empenho dos PCPs facilitam a aplicação do programa em sala.

R.P. – Construção de célula, montagens de seminários, iterações entre as disciplinas nos trabalhos pedidos.

R.A. – A interdisciplinaridade, a diversidade, a gestão da prática pedagógica.

Prática pedagógica: o professor com competência suficiente para gerir sua prática. Interdisciplinaridade: já faz parte de minha prática pedagógica e é importante para o aprendizado. Diversidade: por ser um termo de significado abrangente, como professora, naturalmente coloco-o em prática em minhas aulas.

M.C. - Acho que o diálogo constante com os alunos e a vontade de mantê-los interessados nas aulas já era uma prática minha que continuo fazendo após a realização do curso. A importância do trabalho com a leitura e interpretação também acredito que seja algo bastante positivo.

Como professora de língua portuguesa sempre me preocupei com as questões de leitura e interpretação, porém agora sinto que consigo analisar de forma mais aprofundada a importância do trabalho com tais habilidades.

17. O programa de formação conseguiu atingir os seguintes objetivos propostos? Justifique suas respostas:

1. Promover a discussão sobre as especificidades curriculares do Ensino Médio e propiciar subsídios para o diagnóstico da realidade local e a avaliação do projeto político-pedagógico das escolas envolvidas e dos programas curriculares das áreas.

C.S. - SIM () NÃO (X) Não, faltaram subsídios concretos para conquista dos objetivos.

A.C.. - SIM (X) NÃO () A partir do momento que houve uma discussão seria sobre os currículos a serem implantados.

S.T. - SIM (X) NÃO () As discussões entre os professores da realidade trazem conscientização do que está errado, precisamos buscar as saídas.

J.E. - SIM () NÃO (X) Devido a irrealidade de seus textos e de seus condutores da secretaria de Educação.

L.C. - SIM (X) NÃO ()

R.P.. - SIM (X) NÃO ()

R.A. - SIM (X) NÃO () Porque ampliamos nosso próprio conhecimento sobre a pluralidade e a diversidade.

M.C. - SIM () NÃO (X) Na escola em que trabalho não houve uma discussão maior sobre a realidade local dos alunos e estratégias de motivação para que os mesmos encarem a escola com maior seriedade. Não houve uma discussão acerca do PPP e das especificidades de cada área do conhecimento.

2. Fortalecer as equipes escolares, de maneira a dar-lhes suporte para mudanças na prática pedagógica.

C.S. - SIM () NÃO (X) As discussões não saíram do papel.

A.C. - SIM (X) NÃO () O momento é de mudanças e as novas tendências das práticas pedagógicas devem ser colocadas em prática a curto prazo.

S.T. - SIM (X) NÃO () Tentamos, mas nada se faz de uma hora para outra.

J.E. - SIM () NÃO (X) Pois os problemas diários deixaram de ser resolvidos ou pelo menos saiu da pauta dos HTPCs em prol do EMR.

L.C. - SIM (X) NÃO ()

R.P. - SIM (X) NÃO ()

R.A.. - SIM (X) NÃO () A medida que ampliamos nossas práticas leitoras da já mencionada diversidade, criamos suportes para mudanças.

M.C. - SIM (X) NÃO () Acredito que houve uma maior aproximação entre os membros da equipe escolar, começou a haver uma discussão maior sobre a necessidade de que o trabalho em equipe saia do papel e realmente aconteça na prática.

3. Promover uma integração entre os professores das áreas a partir de projetos temáticos e de uma perspectiva interdisciplinar.

C.S. - SIM (X) NÃO () Mas não podemos dizer que obtivemos êxito neste projeto.

A.C. - SIM (X) NÃO () Essa idéia, quando for colocada em prática na sua essência total, a educação tomará rumos cada vez mais positivos.

S.T. - SIM (X) NÃO () Alguns professores já se conscientizaram de que esse caminho é importante e surge efeitos positivos.

J.E. - SIM () NÃO (X) O professor é tão jogado de escola para outra escola que tudo vira sempre um triste recomeçar de novo.

L.C. - SIM (X) NÃO ()

R.P. - SIM (X) NÃO ()

R.A. - SIM (X) NÃO () Já planejamos uma experiência didática interdisciplinar com o tema comum para todas as áreas: efeito estufa.

M.C. - SIM (X) NÃO () Houve um pequeno início de discussão sobre interdisciplinaridade e de alternativas de trabalho para que os alunos percebam ligações e relações entre as diferentes disciplinas que compõem o currículo do ensino médio.

4. Ampliar as competências leitoras e escritoras dos professores de Ensino Médio e fornecer-lhes subsídios para que possam desenvolver essas competências em seus alunos.

C.S. - SIM (X) NÃO ()

A. C. - SIM (X) NÃO () Nem todos os professores tem essa facilidade. Muitos, não querem mudar a postura, preferem manter o tradicional.

S.T. - SIM (X) NÃO () Todos já sabem que a contextualização é essencial para todas as áreas.

J.E. - SIM () NÃO (X) Mal temos tempo de nos conhecer dentro de cada escola e quando isso ocorre no HTPC vem o EMR e desfaz.

L.C. - SIM (X) NÃO ()

R.P. - SIM (X) NÃO () A partir do momento em que o professor consegue fazer uma leitura com esmero sobre qualquer tema, ele possibilita o aluno ser um leitor proficiente.

M.C. - SIM () NÃO (X) Acredito que o trabalho com a leitura e a escrita dos professores poderia ter sido melhor explorado, não houve um retorno com comentários sobre os textos produzidos.

5. Desenvolver metodologias de trabalho com leitura e escrita nas diferentes áreas curriculares, a partir de referências teóricas, tendo em vista mudanças nas práticas pedagógicas.

C.S. - SIM (X) NÃO ()

A.C. - SIM (X) NÃO () Este fator foi de grande importância para a minha formação e entrosamento com outras áreas.

S.T. - SIM (X) NÃO () Alguns. Pois há os que ainda não mudaram.

J.E. - SIM () NÃO (X) A complexidade dentro das salas de aula vão além de metodologias de ensino.

L.C. - SIM (X) NÃO ()

R.P. - SIM (X) NÃO ()

R.A. - SIM (X) NÃO () Trabalhei um texto sobre aritmética com os alunos e eles usaram a matemática para fazerem cálculos e entenderem o sentido global do texto.

M.C. - SIM (X) NÃO () Houve interessantes discussões sobre textos diversos e proposições de metodologias diferenciadas de trabalho em sala de aula com os alunos.

6. Possibilitar aos professores o conhecimento e a utilização de novas tecnologias de comunicação e informação, pelo uso de diversas mídias interativas e pela discussão de seus usos durante sua própria formação e em sua prática educativa.

C.S. - SIM (X) NÃO ()

A.C. - SIM (X) NÃO () Eu aprendi com os meus colegas de outras áreas, manusear o mouse e entrar na Internet, assim como navegar por ela.

S.T. - SIM (X) NÃO () E preciso aprender-se a utilizá-la e depois fazê-lo.

J.E. - SIM () NÃO (X) ou você ensina o professor a ser usuário de novas tecnologias ou você o faz voltar aos bancos escolares quando necessário.

L.C. - SIM () NÃO (X)

R.P. - SIM (X) NÃO ()

R.A. - SIM (X) NÃO () O programa de formação EMR já possibilitou o contato com meios de comunicação diferenciados.

M.C. - SIM () NÃO (X) As poucas atividades desenvolvidas a partir de outras mídias (computador, Internet, CD – Rom) foram mal exploradas, não

houve experiências práticas para que os professores pudessem verificar como seriam realizadas atividades deste tipo no laboratório de informática, por exemplo.

18. Reflita sobre a proposta do Programa *Ensino Médio em Rede*: você considera que ela se desenvolve em torno de problemas pedagógicos ou educativos reais enfrentados por sua escola? O que poderia ser modificado dentro desta proposta? O que a proposta contempla que deveria ser contemplado? O que ela não contempla e deveria ser contemplado? O que ela contempla e que não deveria ser contemplado?

C.S. – Algumas vezes, ter exemplos mais práticos. As discussões sobre interdisciplinaridade e contextualização, formação continuada e disciplinaridade. Transformar o discurso em prática. Até o presente momento não há problemas nos assuntos abordados.

A.C. – O papel da família na escola, não somente nos dias de reunião de pais, mas nas festas, jogos, a prática efetiva dos pais para um melhor entrosamento entre docentes e discentes. A proposta, deixa a desejar o aspecto do trabalho do educador, suas dificuldades com a disciplina, salários que deveriam ser revisados e o apoio por parte dos pais ou responsáveis.

O momento atual é de mudanças, mas eu vejo que essas mudanças só serão possíveis quando os professores, responsáveis pela formação e desenvolvimento social, passem a reeducar seus alunos no que diz respeito ao básico da formação social.

S.T. – Ela contempla problemas reais, sugere metodologias para ver se as coisas melhoram, mas a aplicação dessas metodologias não estão sendo praticadas por todos, e por isso a situação está na mesma.

J.E. – A pergunta é: por que tatos alunos de universidades ou faculdades ao querem a docência? Por que na universidade ou faculdade essas metodologias não funcionam e “eles” querem que funcionem na escola pública do ensino médio?

L.C. – O programa procura discutir os problemas pedagógicos, porém não dá para observar ainda se surtirá efeito.

R. P. – O nosso maior sucesso, creio, foi a Escola padrão, que pena que acabou.

R.A. – Sim. A proposta deve ser ampliada e contempla de maneira apropriada a questão da diversidade. De acordo com a conjuntura atual e para a realidade momentânea, os temas contemplados são convincentes.

M.C. - Os problemas discutidos pela proposta são reais e realmente encontrados pelos professores em sala de aula. Creio que poderia ser dado um tempo maior para o desenvolvimento do programa além da realização de atividades mais práticas, dando oportunidades para que os professores possam experimentar aquelas reflexões e tirar suas próprias conclusões, verificando aquilo que serve ou não para aquela determinada turma de alunos para a qual ministra aulas.

O que a proposta contempla e deveria ser contemplado é o trabalho com a interdisciplinaridade, em equipe e partindo dos próprios professores como cidadãos que precisam desenvolver as habilidades leitoras e escritora.

A proposta não contempla um tempo maior para o trabalho com os alunos em sala de aula e uma posterior discussão sobre os dados obtidos.

Creio que não existem pontos que foram contemplados e que não são importantes, toda a proposta de discussão e reflexão que visa um aperfeiçoamento das práticas em sala de aula são consideradas válidas e de alguma forma podem contribuir para o aprimoramento dos professores.

19. Você considera que o tempo de desenvolvimento do programa – fase I (março a novembro de 2005) foi suficiente? Por quê?

C.S. – Não, não foi suficiente alguns temas não foram devidamente discutidos.

A.C. – Por que veio de encontro aos meus interesses em aprender algo que eu desconhecia. O tempo foi suficiente visto que todos os professores conseguiram responder as simulações e discutir os problemas em reuniões de HTPCs.

S.T. – Não, houve falta de tempo para uma discussão real do material, era preciso que todos lessem e discutissem para poder entendê-lo e aprendê-lo.

J.E. – Espero que ele deixe de existir.

L.C. – O período total parece suficiente, mas o problema é o tempo destinado para cada atividade, que é insuficiente.

R.P. – Não, porém é necessário que os alunos sejam o alvo de qualquer proposta pedagógica.

R.A. – Sim, porque todos os professores empenharam-se no desenvolvimento do programa.

M.C. - Não, faltou espaço para a discussão dos resultados obtidos por cada professor em cada atividade que o grupo decidiu realizar.

ANEXOS

**ENSINO MÉDIO EM REDE
PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA
PARA PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO**

PROJETO PEDAGÓGICO

ABRIL/2004

I – Justificativa

Alguns aspectos relativos à natureza do Ensino Médio devem ser considerados quando se propõe um Programa de Formação Continuada para professores deste nível de ensino.

Em primeiro lugar, cabe considerar que a recente ampliação de ofertas de vagas para o Ensino Médio e a melhoria da qualidade do Ensino Fundamental, que resultou na queda dos índices de repetência e abandono, são responsáveis por um aumento significativo da procura por este nível de ensino. De fato, como aponta o Censo Escolar de 2002, no Estado de São Paulo, houve uma significativa expansão de ofertas de vagas e conseqüente crescimento de matrículas no Ensino Médio, fenômeno que, nesse caso, pode ser explicado como decorrente da implantação da progressão continuada, da correção do fluxo e de outros fatores sociais e econômicos que facilitam o acesso dos jovens à escola média.

Outro fator a ser levado em conta são as novas exigências do mundo do trabalho, que trazem de volta à escola um contingente populacional dela afastado. A chegada de mais adolescentes ao Ensino Médio, a incorporação de grupos sociais antes excluídos da continuidade de estudos e o retorno dos que haviam deixado a escola criam um quadro de explosão da demanda e de grande diferenciação da clientela.

Além disso, conforme apontam os Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio é urgente repensar as diretrizes gerais que orientam esse nível de ensino, levando-se ainda em conta outros fatores. Em primeiro lugar, a ruptura tecnológica, característica da chamada terceira revolução técnico-industrial que, a partir década de 80, se acentua no País e que promove mudanças radicais na área do conhecimento, passa a ocupar um lugar central nos processos de desenvolvimento em geral.

“É possível afirmar que, nas próximas décadas, a educação vá se transformar mais rapidamente do que em muitas outras, em função de uma nova

compreensão teórica sobre o papel da escola, estimulada pela incorporação das novas tecnologias”¹²

Nesse sentido, em resposta aos anseios da sociedade, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional determina uma formação de natureza mais geral para o estudante do Ensino Médio, em oposição à formação específica, o que muda no cerne a identidade estabelecida para este nível de ensino contida em referências anteriores, que atribuíam ao 2º grau uma dupla função: preparar para o prosseguimento de estudos e habilitar para o exercício de uma profissão técnica. A LDB explicita, portanto, que o Ensino Médio é a “etapa final da educação básica” (Art.36), o que concorre para a construção de sua identidade. O Ensino Médio passa a ter, então, a característica da terminalidade, o que significa assegurar a todos os cidadãos a oportunidade de consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental; aprimorar o educando como pessoa humana; possibilitar o prosseguimento de estudos; garantir a preparação básica para o trabalho e a cidadania; dotar o educando dos instrumentos que lhe permitam “continuar aprendendo”, tendo em vista o desenvolvimento da compreensão dos “fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos” (Art.35, incisos I a IV).

O Ensino Médio, portanto, deve ser entendido como a etapa final de uma educação de caráter geral, afinada com a contemporaneidade, com a construção de competências básicas, que situem o educando como sujeito produtor de conhecimento e participante do universo da cultura, da arte, da ciência e do mundo do trabalho, o que requer seu desenvolvimento como pessoa, como “sujeito em situação” – cidadão.

¹² MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino Médio.** Bases Legais. Brasília (DF): MEC/SEMTEC.

Dessa forma, as diferentes demandas sociais, o novo alunado que chega ao Ensino Médio e a crescente expansão de oferta impõem a necessidade de que este nível de ensino seja repensado.

Por outro lado, em relação aos estudantes de Ensino Médio, a SEE pretende desenvolver uma política educacional que incentive o empreendedorismo:

“O estudante desse nível de ensino tem enfrentado enormes desafios, sobretudo em relação à sua própria sobrevivência, em função da dificuldade de se inserir no mercado de trabalho. A instabilidade produtiva decorrente dos avanços científicos e tecnológicos e da globalização econômica exige do jovem uma atualização contínua. Assim, uma das funções da escola média deve ser a de contribuir para que esse jovem adquira habilidades e competências para aprender de modo autônomo e ter condições de criar e recriar sua própria condição no mundo. Desenvolver o pensamento sistêmico, a criatividade, a capacidade de encontrar dados e transformá-los em informações e meios para tomar decisões, enfrentar problemas e fazer proposições são competências que capacitam para a ação e, portanto, para conceber, decidir e realizar em diferentes situações de desafio”¹³.

Tais considerações justificam amplamente a necessidade de se propor um Programa de Formação Continuada para os professores desse nível de ensino, pensando-se, inclusive, na importância de o empreendedorismo estar presente também na ação dos próprios educadores.

II - Ementa

Trata-se de um programa de formação para os assistentes-técnicos pedagógicos (ATP), professores coordenadores (PC) e professores de Educação Básica nível II, voltado para o desenvolvimento curricular do Ensino Médio, das áreas de *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Pressupõe o uso dos ambientes de ensino e aprendizagem e as mídias e

¹³ Política Educacional da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, Maio de 2003. p. 10

tecnologias da REDE DO SABER – teleconferências, videoconferências e web, além de materiais de apoio especialmente desenvolvidos para o programa.

III - Objetivos

As considerações expostas no presente projeto evidenciam a conveniência do desenho de uma matriz curricular de formação que possa desencadear ações no sentido de:

- promover a discussão sobre as especificidades curriculares do Ensino Médio;
- aprofundar a capacidade dos assistentes técnico-pedagógicos e dos professores coordenadores de diagnosticar a realidade escolar, analisar criticamente a proposta pedagógica das escolas, orientar professores e planejar propostas de intervenção, tendo em vista o planejamento escolar, sobretudo no que diz respeito ao trabalho com compreensão e produção de textos;
- propiciar subsídios para que os professores possam diagnosticar a realidade de suas escolas, avaliar seu projeto político pedagógico e os programas curriculares de áreas, tendo em vista o planejamento escolar, sobretudo no que diz respeito ao trabalho com compreensão e produção de textos;
- desenvolver competências leitoras e escritoras dos agentes educacionais de Ensino Médio e fornecer subsídios para que os professores possam também desenvolver essas competências em seus alunos.
- promover a integração entre os professores das áreas, a partir de uma perspectiva interdisciplinar de discussão sobre projeto pedagógico;
- fortalecer as equipes escolares para dar suporte a mudanças na prática pedagógica;
- possibilitar aos agentes educacionais o conhecimento e a utilização de novas tecnologias de comunicação e informação, através do uso de diversas mídias

interativas, discutindo seus usos na continuidade da sua própria formação e na sua prática educativa.

IV - Público-alvo

- Todos os professores de Ensino Médio das 3.083 escolas da rede estadual
- Professores coordenadores (PC): 6.166 (2 PC por escola)
- Assistentes técnico-pedagógicos (ATP): 332

V - Princípios da formação

Dentro da perspectiva explicitada na justificativa e tendo em vista a meta vislumbrada, não se pode pensar em quaisquer ações de formação. Além de ser continuada, uma formação com esses objetivos deve ter as seguintes características:

A) A formação deve envolver diferentes agentes educacionais:

Sem desprezar as especificidades de cada uma das funções exercidas pelos agentes educacionais, que pressupõem diferentes necessidades de formação, experiências no âmbito das políticas públicas mostram que iniciativas de formações restritas a certas categorias de educadores tendem a produzir poucos resultados práticos, na medida em que, isolados, eles não conseguem apoio para operar as mudanças necessárias, que, muitas vezes, dependem do envolvimento da comunidade, dos alunos, dos docentes e dos gestores das unidades escolares e dos órgãos centrais. Além dos professores, também os gestores das escolas devem ser atingidos, de modo que possam criar as condições para a realização das ações desencadeadas por programas de formação e possam assegurar as condições pedagógicas necessárias. Pelo mesmo raciocínio, torna-se imprescindível envolver também nas ações de formação as lideranças das Diretorias de Ensino (DEs) — na figura dos supervisores e ATP, por exemplo — que também são responsáveis pela criação de condições para a concretização e o acompanhamento das ações. Assim, faz-se necessário pensar em momentos de formação

específicos integrados a momentos de formação e ação conjuntas que envolvam todos os agentes educacionais e as comunidades escolares. Trata-se de buscar garantir a necessária articulação entre o eixo da gestão e o eixo didático-metodológico.

B) A formação deve envolver as equipes escolares e contribuir para a consolidação de espaços já institucionalizados de trabalho coletivo:

O modelo de formação por representatividade muito reduzida por escolas também já se mostrou pouco eficaz para a efetivação de mudanças nas escolas, na medida em que os representantes não encontram apoio suficiente para implementar as mudanças pretendidas. Além disso, por mais que ações de formação continuada por vezes precisem ocorrer em horários alternativos de trabalho, o ideal é que cada vez mais elas sejam incorporadas ao cotidiano escolar¹⁴. Se a garantia de horários coletivos de trabalho representa um avanço considerável, sua consolidação depende ainda de uma oferta efetiva de subsídios que garantam uma gestão adequada desses momentos. A proposta do presente programa é incluir as horas de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) e as horas de trabalho pedagógico livre (HTPL) nas ações de formação previstas.

C) A formação deve efetivamente contemplar as práticas educativas escolares:

Se considerarmos os níveis de concretização curricular previstos em documentos oficiais, vimos que, desde a promulgação das LDB, muito já se avançou, tanto no que diz respeito à definição de diretrizes, quanto em termos de elaboração de propostas curriculares estaduais e municipais e de documentos afins, sem contar as várias publicações de cunho mais educacional ou didático-metodológico. Muito também já se avançou na construção do projeto

¹⁴ A mesma lógica de inclusão das ações de formação nas práticas cotidianas de trabalho deverá ser seguida para o caso de trabalhos que envolvam os educadores das Diretorias de Ensino.

político-pedagógico das escolas. Porém, ainda se faz notar o fosso que há entre o que é proposto nesses documentos e a prática desenvolvida nas salas de aula.

Diferentemente do que ocorria até a década de 1990, uma perspectiva de mudança associada a grandes temas debatidos no cenário educacional já está presente na fala de muitos professores (o que faz com que, por vezes, estes sejam refratários a discursos sobre esses temas, pois julgam já saber do que se trata), mas ainda distante de suas práticas.

Assim, um programa de formação deve subsidiar o professor para que ele, tendo em vista o projeto político-pedagógico de sua escola e as diretrizes gerais previstas em documentos oficiais, possa proceder a uma avaliação constante de seus alunos que sirva de parâmetro para seu planejamento diário, assim como possa, em conjunto com seus pares, elaborar programações de áreas e/ou planos de ensino e desenvolver projetos e atividades que garantam a aprendizagem dos alunos e o desenvolvimento das competências definidas. Não basta reconhecer e reafirmar que existem diferenças no processo de aprendizagem dos alunos. É preciso que haja uma efetiva compreensão desse processo e a proposição de ações adequadas e eficazes. Isso tudo só poderá ocorrer se as ações de formação acompanharem de alguma forma o trabalho desenvolvido pelo professor em sala de aula, para que este tenha assegurados fóruns de discussões que o instrumentalizem de modo que ele possa proceder a reorientações de ordem programática e/ou de ordem didático-metodológica que se façam necessárias.

VI - Ações de formação

Estão previstas três grandes ações articuladas: formação dos professores de Ensino Médio (sob a responsabilidade direta dos PC e dos ATP), formação dos professores coordenadores (sob a responsabilidade da CENP/Coordenação do Ensino Médio, da equipe de especialistas e dos ATP) e formação dos ATP (sob a responsabilidade da CENP/Coordenação

do Ensino Médio e da equipe de especialistas). O esquema seguinte ilustra a dinâmica dessas ações de formação. Além disso, estão previstas ações que envolvem a equipe de gestão das escolas e a comunidade escolar.

O Programa está organizado em temas, referentes aos fundamentos do currículo da escola média. A cada tema estão associados dois conjuntos de atividades denominados Vivências Formativas e Vivências Educadoras. Em articulação com essas atividades, propõe-se uma discussão sobre a capacidade leitora e escritora do aluno do Ensino Médio e sobre as formas pelas quais é possível desenvolvê-la na prática docente, em todas as áreas curriculares.

1 – Formação dos professores de Ensino Médio

(Carga horária: 60 horas)

Tipos e modalidades de atividades

As ações de formação para os professores do Ensino Médio serão desenvolvidas prioritariamente nas unidades escolares (grande parte delas, durante a hora de trabalho pedagógico coletivo - HTPC), sob a responsabilidade dos PC, em parceria com os ATP.

Vivências Formativas

O objetivo das Vivências Formativas é contextualizar a presente proposta de formação e introduzir a discussão sobre as especificidades do Ensino Médio - identidade desse nível de ensino, pressupostos teóricos que o embasam, seus atores e suas representações - e subsidiar o diagnóstico da realidade escolar, a análise do projeto político-pedagógico das escolas envolvidas e seus respectivos programas curriculares e/ou plano de ensino das áreas, tendo em vista o planejamento de 2005, com especial ênfase para o trabalho com compreensão e produção de textos. Também é objetivo desse módulo propiciar a ampliação da participação dos professores na cultura letrada e o desenvolvimento de competências

leitoras e escritoras, com o objetivo de possibilitar ao professor da rede o domínio de alguns gêneros do discurso que circulam na sua área de atuação e de fornecer matéria-prima e instrumentos para que esse professor possa trabalhar com a leitura e escrita dos seus alunos, tendo em vista os conteúdos e atividades já desenvolvidos em suas aulas.

Vivências Educadoras

As Vivências Educadoras, relacionadas às Vivências Formativas, são o espaço de formação dos professores enquanto investigadores e produtores de conhecimento sobre o currículo e sua prática pedagógica. Com elas, articuladas às demais atividades, espera-se que os professores desenvolvam métodos, estratégias e técnicas próprios de investigação que permitam a reflexão e a intervenção, planejadas e avaliadas, no seu contexto de trabalho.

Esses tipos de atividades serão desenvolvidos por meio das seguintes modalidades de atividades:

- **teleconferências:** ministradas por especialistas convidados e representantes da SEE. Estão previstas três teleconferências durante o programa. A tele de abertura tem o objetivo de apresentar o programa e introduzir a discussão sobre currículo na escola média, focalizando a visão histórica desse nível de ensino, suas perspectivas atuais, as representações que educadores e alunos desse nível de ensino têm de si e do outro e resultados de avaliações desse nível de ensino. A segunda tele pretende discutir os pressupostos teórico-metodológicos do currículo da Escola Média e a construção do projeto pedagógico, tendo como eixo transversal o trabalho com compreensão e produção de textos. A tele de encerramento tem o objetivo de socializar algumas experiências, avaliar o programa e propor aos professores envolvidos outras ações de continuidade relativas ao desenvolvimento do planejamento de 2005;

- **trabalho coletivo – TRC:** atividades que serão realizadas nas HTPC sob a coordenação de um formador local – professor coordenador (PC) – e visam desdobrar os temas trabalhados nas teles e no material impresso, devendo estar orientadas para o trabalho de sala de aula. Abrangem momentos de proposições e análises metodológicas, planejamento de projetos, elaboração e/ou análise/escolha de atividades, questionamentos para reflexão docente, aprofundamentos, sistematizações etc.
- **trabalho pessoal – TRP:** atividades programadas previamente determinadas que serão realizadas autonomamente pelos professores (leitura de textos, coleta de dados para o diagnóstico, preparação de apresentações e de atividades que deverão ser realizadas em sala de aula etc.).
- **atividades em sala de aula:** serão destinadas ao desenvolvimento de atividades dos professores na sala de aula, que deverão articular trabalho com os conteúdos das áreas e atividades de compreensão e produção de textos pertinentes à abordagem desses conteúdos.

2 – Formação do assistente técnico-pedagógico (ATP)

Carga horária: 180 horas

As ações de formação dos ATP são de responsabilidade da CENP/Coordenação do Ensino Médio e de uma equipe de especialistas e estão assim organizadas:

A primeira e a segunda ações têm o objetivo de formar os ATP para que eles possam vir a ser mediadores de ambientes virtuais de colaboração. Além de contribuir para a formação de comunidades de aprendizagens, tal mediação é um importante instrumento para o acompanhamento do desenvolvimento do projeto, uma vez que se torna fundamental a criação de espaços de troca que possam (re) orientar de forma ágil o processo de formação em curso.

A segunda frente de ações tem o objetivo de formar o ATP para que ele possa propiciar a ampliação da participação dos professores na cultura letrada e o desenvolvimento de competências leitoras e escritoras, com o objetivo de possibilitar ao professor da rede o domínio de alguns gêneros do discurso que circulam na sua área de atuação e de fornecer matéria-prima e instrumentos para que esse professor possa trabalhar com a leitura e escrita dos seus alunos, tendo em vista os conteúdos e atividades já desenvolvidos em suas aulas. Cabe dizer que as horas reservadas às Oficinas culturais dos ATP serão destinadas à formação para mediação no Programa Práticas de Leitura e Escrita, outro projeto em desenvolvimento através de um convênio MEC/BID/SEE, a ser desenvolvido totalmente via web para o mesmo público-alvo e que compartilha conteúdos e objetivos do presente programa – Ensino Médio em Rede.

Já as outras frentes de formação têm o objetivo de levar o ATP a refletir sobre seu papel de gestor, fornecendo subsídios para que ele seja capaz de aprofundar sua capacidade de diagnosticar a realidade escolar e planejar em conjunto com as equipes escolares propostas de intervenção, tendo em vista o planejamento escolar para 2005, em especial o trabalho com compreensão e produção de textos. Além disso, essa formação tem o objetivo de fornecer subsídios para que ele possa atuar como formador junto aos professores coordenadores (PC), por meio do estabelecimento de parcerias para o acompanhamento do trabalho desenvolvido pelos professores nas escolas.

Essa formação se dará por meio das seguintes modalidades de atividades:

- **teleconferências:** ministradas por especialistas convidados e representantes da SEE, com conteúdo programático já exposto no item “formação de professores”;
- **videoconferências:** ministradas por especialistas, fornecem o suporte teórico-conceitual e metodológico necessários ao desenvolvimento do trabalho do ATP no programa;

- **ações presenciais nos ambientes da Rede do Saber:** essas horas serão autogeridas pelos próprios ATP e visam desdobrar os temas trabalhados nas videoconferências: abrangem momentos de discussão de textos, análises metodológicas, encaminhamentos que dêem suporte para que os professores possam planejar projetos, elaborar e/ou analisar/escolher atividades pertinentes questionamentos para reflexão docente, aprofundamentos, sistematizações etc.;
- **trabalho pessoal - TRP:** atividades previamente programadas que envolvem a discussão de textos, análise de relatórios dos PC e dos professores sobre as atividades desenvolvidas, elaboração de comentários sobre os relatórios, preparação de pautas e atividades etc.;
- **participação em ambientes web:** as horas coordenadas por especialistas destinam-se a possibilitar ao ATP a utilização dos ambientes virtuais de colaboração e a mediação, por meio deles, das ações que desenvolverá, junto aos PC; horas de interação com especialistas e com os PC para discutir temas, solucionar dúvidas, realizar atividades de pesquisa na Internet etc.; horas de formação para atuação como mediador do Programa *Práticas de Leitura e Escrita*.

3 – Formação do professor coordenador (PC)

Carga horária: 172 horas

As ações de formação dos PC (professores coordenadores) são de responsabilidade da CENP/Coordenação do Ensino Médio, dos ATP (assistentes técnico-pedagógicos) e da equipe de especialistas.

A formação para o uso de ambientes virtuais de colaboração tem o objetivo de fazer com que os PC possam vir a utilizar esses ambientes de forma adequada, explorando suas potencialidades. Além de contribuir para a formação de comunidades de aprendizagens,

tal participação é um importante instrumento para o acompanhamento do desenvolvimento do projeto. Já a formação para gestor/formador tem o objetivo de levar o PC a refletir sobre seu papel de gestor e de fornecer subsídios para que ele possa desenvolver e acompanhar o trabalho nas escolas.

Essa formação se dará por meio das seguintes modalidades de atividades:

- **teleconferências:** ministradas por especialistas convidados e representantes da SEE, com conteúdo programático já exposto no item “formação de professores”;
- **videoconferências:** ministradas por especialistas, fornecem o suporte teórico-conceitual e metodológico necessários ao desenvolvimento do trabalho do PC no programa;
- **ações presenciais nos ambientes da Rede do Saber:** essas horas serão coordenadas pelos ATP e visam desdobrar os temas trabalhados nas videoconferências: abrangem momentos de discussão de textos, análises metodológicas, encaminhamentos que dêem suporte para que os PC possam dar suporte para que os professores possam planejar projetos, elaborar e/ou analisar/escolher atividades pertinentes, propor questionamentos para reflexão docente, aprofundamentos, sistematizações etc.;
- **atividades presenciais nas escolas:** visam ao acompanhamento das ações que serão desenvolvidas pelos professores na sala de aula e a organização de trabalho nas HTPC;
- **trabalho pessoal - TRP:** envolvem a leitura de textos, análise de relatórios dos professores sobre o trabalho desenvolvido, elaboração de comentários sobre os relatórios, preparação de pautas para a HTPC, estudo dos comentários elaborados pelo ATP a respeito de seus próprios relatórios, entre outras atividades;
- **participação em ambientes web:** coordenadas por especialistas, visam possibilitar ao PC a utilização de ambientes virtuais de colaboração; horas de interação com especialistas e com os ATP para discutir temas, solucionar dúvidas, realizar atividades

de pesquisa na Internet etc; horas para a realização do módulo 1 do Programa *Práticas de Leitura e Escrita*.

VII - Material didático e ambientes de colaboração:

O desenvolvimento do Programa contará com um material didático (impresso e CD) organizado da seguinte forma:

Formação para professores de Ensino Médio

- 1 volume de textos e atividades para as Vivências Formativas;
- 1 volume de textos e atividades para as Vivências Educadoras;
- 1 CD Rom contendo textos de apoio.

Formação para ATP e PC

- 2 volumes de material específico de formação;
- orientações que acompanham o material impresso da formação para

Além disso, os ATPs (Assistentes Técnico-pedagógicos) e PCs (Professores Coordenadores) contam com um ambiente de colaboração (Prometeus) - com áreas para download e upload de arquivo, fórum, chat, quadro de avisos, agenda, etc.