

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

DIONÉSIO ANITO TEIXEIRA HERINGER

**PRÁTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE UMA PROFESSORA
DE EDUCAÇÃO FÍSICA: OCULTAÇÕES, CONTRADIÇÕES E
POSSIBILIDADES**

VITÓRIA

2008

DIONÉSIO ANITO TEIXEIRA HERINGER

**PRÁTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE UMA PROFESSORA
DE EDUCAÇÃO FÍSICA: OCULTAÇÕES, CONTRADIÇÕES E
POSSIBILIDADES**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desporto da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação Física na área de concentração currículo e formação docente em Educação Física.

Orientador: Prof^ª. Dr^ª. Zenólia Christina Campos de Figueiredo

VITÓRIA
2008

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

H546p Heringer, Dionésio Anito Teixeira, 1963-
Práticas de formação continuada de uma professora de
educação física : ocultações, contradições e possibilidades /
Dionésio Anito Teixeira Heringer. – 2008.
141 f.

Orientador: Zenólia Christina Campos de Figueiredo.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Espírito
Santo, Centro de Educação Física e Desportos.

1. Professores de educação física. 2. Professores -
Formação. 3. Educação física. 4. Educação permanente. 5.
Prática de ensino. I. Figueiredo, Zenólia Christina Campos de. II.
Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação
Física e Desportos. III. Título.

CDU: 796

DIONÉSIO ANITO TEIXEIRA HERINGER

**PRÁTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE UMA PROFESSORA
DE EDUCAÇÃO FÍSICA: OCULTAÇÕES, CONTRADIÇÕES E
POSSIBILIDADES**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desporto da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação Física na área de concentração currículo e formação docente em Educação Física.

Aprovada em 11 de agosto de 2008.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Zenólia Christina Campos de Figueiredo
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientadora

Prof. Dr. José Francisco Chicon
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof. Dr. Valter Bracht
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof^a. Dr^a. Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos
Universidade Federal de Minas Gerais

A Deus, de quem minha espiritualidade me aproxima cada vez mais, apesar do discurso científico contrário.

A Dona Eva, mãe e professora que sempre acreditou e me incentivou nesta jornada.

A seu Tel, pai e homem simples com quem aprendi os caminhos da ciência.

A Larissa e Marina, fontes de inspiração e disposição.

A minha esposa, Lenita, professora e companheira com quem dividi minhas dúvidas e inseguranças.

A meus irmãos, minha maior e mais sincera torcida.

Aos meus tantos e sinceros amigos, que me ajudaram a suportar o peso desta aventura.

Aos colegas de trabalho da EMEF "Padre Anchieta", por contribuírem para tornar possível esta caminhada.

AGRADECIMENTOS

Àqueles professores do centro de Educação Física que não mediram esforços para a criação deste Curso de Mestrado.

Ao professor José Francisco Chicon, responsável direto por uma transformação geral em minha vida profissional e acadêmica.

Ao professor e amigo Valter Bracht, formador na essência da palavra.

Ao professor e também amigo Francisco Eduardo Caparrós, que me ajudou muito mais do que ele próprio imagina.

Aos mestrandos da primeira turma do mestrado CEFD/UFES, com quem tive o privilégio de conviver nesse período de produção.

À professora Carmem, profissional que certamente depõe a favor da Educação Física.

Aos professores e demais profissionais da Escola Vitória, por um convívio que, mesmo curto, ficará marcado em minha vida.

À professora e amiga Zenólia, formadora que tem o dom de orientar, capaz não só de apontar os caminhos a serem percorridos, mas, principalmente indicar caminhos possíveis de ser trilhados.

Os intelectuais transformadores precisam desenvolver um discurso que una a linguagem da crítica e a linguagem da possibilidade, de forma que os educadores sociais reconheçam que podem promover mudanças. Desta maneira, eles devem se manifestar contra as injustiças econômicas, políticas e sociais dentro e fora das escolas. Ao mesmo tempo, eles devem trabalhar para criar as condições que dêem aos estudantes a oportunidade de tornarem-se cidadãos que tenham o conhecimento e coragem para lutar a fim de que o desespero não seja convincente e a esperança seja viável.

Henry A. Giroux

RESUMO

Trata de um estudo de caso em que as práticas de formação são analisadas no momento em que uma professora de Educação Física de uma das escolas da Prefeitura Municipal de Vitória tenta efetivar as propostas de formação previstas na política sugerida pela Secretaria Municipal de Educação. Dialoga com autores que têm contribuído com estudos relativos a esse campo, procurando mapear a formação continuada em sua evolução conceitual e nas formas como tem se manifestado. Como consequência, identifica a mudança de foco nesse movimento que, partindo de uma concepção de caráter essencialmente positivista, avança para uma epistemologia de inspiração fenomenológica e/ou interacionista. Debate a responsabilidade das diferentes instâncias ligadas ao movimento de formação: gestão central, instâncias formadoras, escolas e professores, na efetivação de práticas de formação. Discorre também sobre algumas importantes ocultações que cercam esse campo, geradas por consensos cognitivos que criam projetos ilusórios para situações percebidas sob a ótica desses consensos. Em sua análise, procura identificar algumas tensões e possibilidades geradas no dia-a-dia dessa professora, ao tentar efetivar as ações de formação previstas nessa política. Destaca a gestão central como aquela que tem assumido, de forma mais efetiva, a organização e definição dos espaços/tempos de formação continuada. Aponta algumas possibilidades de aproximação com a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e chama atenção para a necessidade de um movimento autônomo, pensado e articulado a partir das instâncias de formação, assumido com autonomia e criticidade. Descreve a coerência conceitual da política de formação, se confrontada com a ideologia programática apresentada pela Secretaria Municipal de Educação, ao mesmo tempo em que identifica um distanciamento entre o que aponta essa base conceitual e as ações previstas pela administração central. Analisa a escola e a forma como sua organização favorece e/ou dificulta as práticas de formação construídas e desenvolvidas de forma individual e/ou coletiva no interior dessa unidade de ensino, apontando a política de recursos humanos dessa Prefeitura como um fator determinante na limitação das possibilidades de articulação do coletivo dessa unidade de ensino. Por fim, aproxima-se da professora de Educação

Física colaboradora da pesquisa para revelar o quanto a forma como se organiza esse espaço escolar apresenta-se como determinante na limitação ou constituição dessas práticas de formação e apresenta o nível de envolvimento e cumplicidade dos sujeitos envolvidos como um importante fator do contexto investigado.

PALAVRAS-CHAVE: Formação continuada. Educação Física. Práticas de formação.

ABSTRACT

It is about a study case which the formation practices are analyzed at the moment the Physical Education teacher of one of the municipal schools of Vitória tries to put into effect the formation proposals foreseen in the policy suggested by the Municipal Council of Education. It dialogues with authors who have been contributing with studies related to that field, trying to map the continuing formation in its conceptual evolution and in the ways it has been manifested. Consequently, it identifies the focus change in this movement that, considering a conception essentially positivist, advances to an epistemology of phenomenological and/or inter rational. It debates the responsibility of different instances linked to the formation movement: central management, formatting instances, schools and teachers, in the accomplishment of formation practices. It also discourses on some important occultation present in that field, generated by cognitive consensus that creates illusory projects for the situations realized under the optic of such consensus. In the analysis, it identifies some tensions and possibilities daily lived by teachers when trying to put into effect the formation actions foreseen in the politics. It stands out the central management as the one that has assumed, in a more effective way, the organization and definition of space/time of continuing formation. It points some possibilities of approximation with the Federal University of Espírito Santo (UFES) and calls attention for the necessity of an autonomous movement, thought and articulated through the formation instances, assumed with autonomy and criticism. It describes the conceptual coherence of the formation policy, if confronted with the programmatic ideology presented by the Municipal Education Council, at the same time that identifies some distance between what this conceptual basis shows and the foreseen actions by the central administration. It analyzes the school and the way how its organization favors and/or makes difficult the formation practices built and developed in an individual way and/or collective in the interior of such teaching unit, showing the policy of human resources of the City Hall as a determinant factor in the limitation of articulation possibilities of the collective of that teaching unit. Finally, it gets closer to the Physical Education teacher who is the a collaborator of the research to reveal

how the school space is organized, which is determinant in the limitation or constitution of the formation practices and presents the level of involvement and complicity of the ones involved as an important factor of the investigated context.

Keywords: Continuing formation. Physical Education. Formation Practices.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	ESCOLHAS METODOLÓGICAS	19
2.1	OS CAMINHOS TRILHADOS NO CAMPO.....	24
3	CONTEXTUALIZANDO O OBJETO: a tentativa de realizar o diálogo entre teoria e empiria	27
4	DAS OCULTAÇÕES ÀS POSSIBILIDADES DE ANÁLISE	39
4.1	PRÁTICAS DE FORMAÇÃO MATERIALIZADAS PELA INSTÂNCIA FORMADORA: UNIVERSIDADES DE UM MODO GERAL.....	42
4.2	PRÁTICAS DE FORMAÇÃO MATERIALIZADAS PELA INSTÂNCIA GESTORA CENTRAL.....	52
4.3	PRÁTICAS DE FORMAÇÃO MATERIALIZADAS PELA PROFESSORA COLABORADORA DA PESQUISA.....	70
4.4	PRÁTICAS DE FORMAÇÃO MATERIALIZADAS PELA INSTÂNCIA GESTORA LOCAL.....	78
4.5	OCULTAÇÕES E CONTRADIÇÕES IMPORTANTES NAS PRÁTICAS DE FORMAÇÃO.....	85
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
6	REFERÊNCIAS	98
7	APÊNDICES	101
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO.....	102
	APÊNDICE B – AUTORIZAÇÕES PARA USO DAS INFORMAÇÕES.....	105

APÊNDICE C – ENTREVISTA COM A PROFESSORA CARMEM.....	108
APÊNDICE D – O DIÁRIO DE CAMPO.....	CD-ROM
APÊNDICE E – PRÁTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: a produção da área neste início de século.....	CD-ROM
8 ANEXOS.....	136
ANEXO A – O MEMORIAL DA PROFESSORA CARMEM.....	137
ANEXO B – O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA VITÓRIA.....	CD-ROM
ANEXO C – O CADERNO DE PLANEJAMENTO DA PROFESSORA CARMEM.....	CD-ROM
ANEXO D – PROPOSTA TEÓRICO-METODOLÓGICA PARA A FORMAÇÃO DOS EDUCADORES DO MUNICÍPIO DE VITÓRIA – 2006.....	CD-ROM
ANEXO E – POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA OS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE VITÓRIA – Versão preliminar – 2007.....	CD-ROM
ANEXO F – FORMAÇÃO 2008 – Cursos fora do horário de trabalho (SEME/PMV – 2008).....	CD-ROM
CD-ROM.....	141

1 INTRODUÇÃO

Partindo do pensamento comum de que a solução para problemas¹ da educação brasileira é, sobretudo, de responsabilidade dos professores, parte significativa das propostas de mudanças educacionais vem sendo direcionada para a qualificação das intervenções desses profissionais. Associado a essa idéia, o tema qualidade na Educação, sob a ótica da eficiência,² observável em instrumentos avaliativos implantados de forma oficial, tem sido um dos principais elementos motivadores das políticas públicas para o setor. É nesse cenário que a formação continuada de professores ocupa um lugar central nas políticas de governo.

Seguindo essa tendência de responsabilização do professor e visando a justificar certa ausência do Estado, chega-se a lançar sobre o professor a culpabilidade pela origem de parte dos problemas. Não raro, a ele é imputada uma condição de questionamento de sua competência profissional. Paradoxalmente, numa primeira aproximação com as contradições a que nos remete esse tema, atribui-se, também, ao professor, possibilidades de solução para essas mesmas questões.

Assim nos deparamos, então, com um terreno instável, onde a carga de responsabilidade vai da acusação e atribuição de culpa ao reconhecimento da capacidade de solucionar problemas. De qualquer forma, para corrigir distorções ou para promover inovações, centra-se na figura do professor a maior parcela de ações no sentido de transformar a Educação contemporânea. Reforçando a importância desse profissional em todas as esferas do processo educativo, alguns estudiosos chamam a atenção para os riscos dessa forma de perceber as soluções para essas e outras questões não resolvidas.

Ao atribuir ao professor uma responsabilidade excessiva pela evasão escolar, por exemplo, corre-se o risco de desconsiderar a trajetória escolar e de vida do aluno em seu contexto social. Se a escola não consegue atender com “eficiência” a todos

¹ Resultados insatisfatórios apontados nas avaliações oficiais, fracasso escolar, evasão de alunos, fragilidade na atuação de alguns professores, desvalorização profissional do magistério, descrença na escola pública, etc.

² Afirmação mercadológica que implica a obtenção do máximo rendimento e do melhor produto ao menor custo possível (MORGADO, 2005).

os alunos em suas necessidades individuais, para além de questionar a competência do professor, é necessário considerar a estrutura escolar desde as possibilidades de percepção dessas necessidades até sua condição de oferecer um ambiente com ações propícias a essa intervenção individualizada. Além disso, num universo em que a permanência de alguns desses alunos é incentivada com “vantagens financeiras”,³ a concepção de espaço escolar e sua função pode acabar por sofrer uma mudança de sentido para esse aluno.

Em uma análise mais atenta de aspectos como o baixo desempenho dos alunos nessas avaliações oficiais, bem como o fracasso escolar, podemos constatar que elas oferecem outras possibilidades interpretativas que apontam para o não alcance das políticas públicas na base social e, conseqüentemente, escolar.

A condição do magistério e a desvalorização da profissão, bem como os questionamentos da competência dos professores, descolados de uma análise mais apurada podem mascarar questões⁴ importantes a serem consideradas.

Essas constatações evidenciam uma descrença na profissão docente e na escola, apontando uma urgência em iniciativas que agreguem ações em todas as esferas de responsabilidade. Nesse sentido, os agentes de governo e suas políticas, as universidades e suas ações formadoras, além dos professores, com suas possibilidades e obrigações, são desafiados a agir de forma coletiva na busca por soluções.

Nessa possibilidade de ações coletivas, o professor, indiscutivelmente, pode e deve se tornar articulador central. Sendo ele o responsável direto pelo processo de intervenção, é viável que as políticas sejam pensadas a partir e com ele.

O foco principal na “qualificação profissional” poderia deixar de centrar-se no sujeito individualizado e levar em conta problemas como: os espaços físicos inadequados para abrigar a quantidade de alunos definido por lei; a quantidade e qualidade do

³ O “Bolsa Família”, um dos principais programas de distribuição de renda do Governo Federal, vincula o pagamento do benefício à frequência escolar dos alunos.

⁴ Por exemplo, a sobrecarga de trabalho, algumas políticas públicas inadequadas, etc.

material utilizado nesses espaços; e a desvalorização salarial dos profissionais do magistério, tornando a profissão desinteressante para os jovens talentos em idade de opção profissional. Somada ainda a essas questões, encontra-se a dupla ou tripla jornada de trabalho, determinantes na criação de uma condição de sobrecarga que tende a ser decisiva no comprometimento do desempenho profissional dos professores.

Retornando ao contexto que aponta a necessidade de qualificação dos professores como a principal estratégia de mudança na Educação, vimos que as últimas décadas têm evidenciado um forte crescimento nas pesquisas direcionadas à formação desses sujeitos. Parte-se do entendimento de que, ao “qualificar” os profissionais do magistério, os problemas serão, automaticamente, resolvidos. A formação continuada compõe, então, o eixo central de parte representativa das políticas públicas.

Isso nos remete a uma naturalização dos resultados dessas políticas de formação continuada, desconsiderando importantes questionamentos que interferem na realidade de atuação. Uma primeira questão que destacamos ao longo deste estudo são os “lugares comuns”, definidos de forma consensual, que se sustentam em idéias como: a suposta garantia de que a “qualificação profissional” implica uma maior qualidade do ensino; a certeza da valorização profissional e melhoria no desempenho dos indivíduos pelo simples desencadear dos processos de formação continuada, mesmo descolada de uma necessidade de eficiência; a lógica de que o ponto central das iniciativas de formação está ancorado nas carências dos professores; a crença de que, melhorando a qualidade da Educação, um número significativo dos problemas sociais será resolvido (CORREIA, 1999).

Destacamos, também, importantes ocultações como: a interferência que a organização do trabalho docente exerce sobre as experiências de formação continuada dos professores; a idéia de forçar uma relação de causalidade linear entre a eficácia da ação educativa e a eficácia do desempenho profissional, desvalorizando a importância da qualidade da organização e da interação entre os sujeitos; a desconsideração da legitimidade dos saberes profissionais construídos nas relações entre os professores; a determinação prévia das necessidades de

formação do indivíduo; além de uma noção de qualidade sem espaço para discussões coletivas (CORREIA, 1999).

Mesmo cercado de tantas contradições, a atribuição de importância à formação continuada de professores vem crescendo cada vez mais na comunidade educacional. Ainda em fase embrionária na Educação Física, essa questão conta com um número crescente de pesquisadores que se dedicam ao tema. Inspirada em estudos ligados à Educação num sentido mais amplo, a área concentra-se na construção de um entendimento mais específico acerca das peculiaridades da formação continuada no contexto da Educação Física.

Influenciados por esses estudos mais gerais, encontramos um número significativo de pesquisas sobre esse tema, em nível de pós-graduação, artigos publicados em revistas de circulação nacional e congressos da área. Além das iniciativas já reconhecidas nacionalmente como os estudos desenvolvidos no município de Uberlândia/MG, que tratam do planejamento coletivo de trabalho, a iniciativa de Porto Alegre/RS, que valoriza a necessidade de aproximação entre Secretarias de Educação, professores e instâncias formadoras, a experiência da Prefeitura Municipal de Vitória/ES, com os encontros por área de conhecimento, identificamos várias outras experiências em que se tem discutido a importância da formação continuada no contexto das instituições gestoras, dos centros de formação, dos coletivos das escolas e da ação pessoal de cada sujeito.

De qualquer forma, as pesquisas realizadas até aqui nos permitem afirmar que, também na Educação Física, as experiências envolvendo a formação continuada de professores têm despontado como uma estratégia bastante interessante na tentativa de promover avanços nessa área de conhecimento.

Nossas primeiras aproximações com essa impressão contam do período em que freqüentávamos⁵ os encontros de área promovidos na Prefeitura Municipal de Vitória. Uma época em que as experiências de formação continuada giravam basicamente em torno desses encontros. Foi também nesse período que

⁵ Estamos nos referindo exclusivamente à participação do pesquisador.

participamos, com o professor Francisco Chicon⁶, de uma pesquisa de doutorado. Como sujeito colaborador dessa pesquisa, experimentamos, depois de mais de 15 anos de magistério, a certeza da necessidade de permanecer em constante formação.

Outro importante passo na direção de um maior contato com esse tema foi a participação⁷ de importantes professores do Centro de Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo no programa de formação continuada de professores da Prefeitura Municipal de Vitória. Uma experiência que culminou com o nosso retorno para a academia em um curso de especialização. A participação dos professores de Educação Física dessa rede de ensino nos encontros de área e a forma como aqueles sujeitos percebem a formação continuada nesse contexto foi o tema de nossa pesquisa monográfica naquela época.

Nossos estudos, registrados na monografia, apontaram uma lacuna entre as intenções dos organizadores daquele espaço de formação e a vontade dos professores frequentadores desses espaços. Em dado momento, percebemos que alguns professores transferiam para os organizadores dos encontros uma responsabilidade excessiva com a sua condução. Chegamos a identificar uma tendência, entre alguns professores, de atribuir a esses organizadores a responsabilidade de “oferecer” a formação continuada, cabendo a esses *participantes* apenas a passividade de recebê-la. Na outra ponta, identificamos uma tendência, na forma como se organizavam esses encontros, em que os sujeitos que conduziam o processo teriam a responsabilidade de identificar as necessidades de formação dos atores participantes.

Ao ampliar nossas possibilidades de estudos em torno dessa temática, retornamos à Prefeitura Municipal de Vitória e nos dedicamos a analisar as tensões e contradições que cercam a formação continuada no dia-a-dia da prática escolar, procurando direcionar nosso olhar para as possibilidades que podem ser criadas e aquelas que

⁶ Professor do Centro de Educação Física e desporto da Universidade Federal do Espírito Santo.

⁷ Não poderíamos deixar de registrar nosso crescimento pessoal, ao participar dessa experiência, e o quanto ela contribuiu para nos aproximar do campo de estudos da formação continuada de professores.

se oferecem no momento em que escola e professores se dedicam a materializar a proposta de formação encaminhada pelos gestores.

Nossa caminhada lança mão de uma estratégia de pesquisa que prioriza o acompanhamento de uma professora de Educação Física dessa Rede Municipal de Ensino em sua rotina semanal de atuação, dedicando especial atenção às ações mobilizadas por ela para o trabalho docente. Com foco nos momentos de planejamento e estudos, dedicamo-nos a registrar as manifestações dessa professora no contexto profissional em que está inserida, em relação ao projeto de formação encaminhado pela Secretaria Municipal de Educação. Destacando as tensões que a relação entre professores e gestores tem evidenciado, buscamos focar nossa análise nas manifestações que a proposta política de formação continuada dessa Secretaria tem desencadeado nesse espaço escolar, bem como nas contradições percebidas no decorrer do dia-a-dia dessa professora. Enfim, nosso foco de estudo foram as práticas de formação continuada trilhadas por uma professora de Educação Física na sua escola de atuação.

O corpo do nosso estudo está distribuído de forma a priorizar, num primeiro capítulo, toda a estrutura metodológica que pautou nosso trabalho de campo. Partindo do questionário que nos levou a encontrar o lugar e o sujeito de nossa pesquisa, demarcando os critérios mobilizados para esse fim, passamos pelo registro de todas as nossas observações, oferecendo para análise algumas entrevistas realizadas com a professora, bem como anotações do diário de campo com nossas observações.

Num segundo capítulo nos dedicamos a apresentar uma tentativa de diálogo entre os pesquisadores que têm estudado esse tema e o campo observado. Priorizando o “confronto” dos conceitos que atravessam nossas análises e crenças, concentramos especial atenção em algumas ocultações que têm se consolidado como regra geral em propostas políticas que pretendem se apresentar como modelo para promover mudanças no dia-a-dia escolar.

Como desdobramento desse capítulo, tentamos perceber algumas contradições e possibilidades constituídas nas diferentes instâncias envolvidas na formação continuada.

2 AS ESCOLHAS METODOLÓGICAS

Nosso objeto de pesquisa, centrado na figura de um(a) professor(a) de Educação Física e nas estratégias por ele(a) mobilizadas para transitar no universo da formação continuada, remeteu-nos à busca por um sujeito que nos permitisse identificar e entender, no dia-a-dia escolar, o que se oferece no sentido de facilitar ou dificultar tais iniciativas. Essa intenção nos levou a privilegiar um local em que tais estratégias, se não constituídas como práticas de todos na escola, deverão ser minimamente facilitadas por sua estrutura de funcionamento e organização. Portanto, priorizando um sujeito investido de uma vontade de vivenciar experiências de formação e uma escola, com uma rotina que permita a manifestação dessas vivências, definimos os critérios que nos conduziram ao nosso sujeito e ao seu lugar de atuação.

O objeto estudado tentou evidenciar as práticas de formação⁸ entendidas como ações, hábitos, crenças, valores, linguagens e significados do grupo social constituído no universo desse lugar de pesquisa. Nossa estratégia priorizou o acompanhamento de um(a) professor(a) em um dos turnos de trabalho de uma escola, observando, registrando e analisando o dia-a-dia de seus profissionais, com foco na rotina do(a) professor(a) de Educação Física, em suas vivências nas experiências que remetem à sua formação.

Definidos esses critérios básicos e as estratégias de acompanhamento, partimos para o trabalho de campo. O primeiro passo foi a definição da rede de ensino a ser estudada, o que levaria a escola e o(a) professor(a) a ter suas experiências de formação observadas. Encaramos essa definição com a intenção de escolher uma das escolas da Grande Vitória, considerando o volume de experiências no campo da formação vivenciadas nesses municípios. Para contribuir com nossa escolha, consideramos as pesquisas realizadas nos últimos anos. Chegamos à Rede Municipal de Ensino de Vitória, que possui um histórico mais significativo de

⁸ Por vezes utilizamos o termo experiências de formação com o mesmo significado atribuído às práticas de formação.

experiências em desenvolvimento ou já realizadas. Decidimos, então, que o sujeito da pesquisa deveria atuar em uma das unidades de ensino dessa Rede Municipal.

Para chegar ao sujeito e ao seu lugar de atuação, decidimos fazer um primeiro contato aplicando um questionário (APÊNDICE A) com perguntas que permitissem uma primeira impressão acerca de suas práticas e noções de formação continuada, além do registro da posição desses professores quanto às vivências experimentadas. Os encontros de formação por área de conhecimento, uma experiência da Rede Municipal de Ensino de Vitória, apresentaram-se como o ponto de partida ideal para a tarefa de manter contato com os professores, no intuito de viabilizar a aplicação do questionário.

A organização do questionário procurou garantir o levantamento dos critérios já definidos contemplando alguns outros de caráter mais organizacional: a) ser professor efetivo da Rede Municipal de Vitória no mínimo há cinco anos, atuando na mesma escola por pelo menos três anos; b) não se remover⁹ dessa escola em 2007; c) atuar integralmente em um turno de trabalho;¹⁰ d) acreditar na formação continuada, atribuindo-lhe um papel relevante em seu crescimento profissional e freqüentar regularmente os encontros de área promovidos pela Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Vitória (SEME/PMV), ao mesmo tempo em que não limite suas iniciativas de formação a esses encontros organizados/oferecidos pelo sistema, aproveitando e criando outras possibilidades de estudos; e) vivenciar experiências de formação em sua escola como prática constante e necessária e se ver como sujeito desse processo; f) estar disposto a contribuir com a pesquisa.

O questionário foi aplicado no sétimo encontro de área, realizado em 20 de dezembro de 2006. Aproveitando a organização da equipe que coordena os encontros, que convida cada professor em seu turno de atuação, aplicamos os questionários nos turnos matutino e vespertino. O turno noturno não foi contemplado em nossa análise por reunir um número pequeno de professores e por ter como

⁹ Ao final de cada ano, por ocasião do período de férias, a Prefeitura Municipal de Vitória promove o Concurso de Remoção, momento em que os professores têm a oportunidade de mudar de escola.

¹⁰ Alguns professores são obrigados a dividir sua carga horária de trabalho atuando em outras escolas ou na mesma escola em turnos diferentes.

característica o fato de a maioria deles dividir sua carga de trabalho em duas ou três escolas.

No turno matutino, 24 professores responderam ao questionário. Após a análise desse material, descartamos 23. Seis professores por afirmarem ser contratados por tempo determinado; 13 por declararem não vivenciar experiências de formação em suas escolas; um por não ter se identificado, impossibilitando um contato futuro; um por atuar na escola há menos de um ano; um por estar afastado do convívio de sala de aula, ocupando o cargo de direção escolar; e um por dividir sua carga horária nos turnos matutino e noturno, dificultando a coleta de dados e impedindo um convívio diário com todas as experiências vivenciadas no interior da escola. Ficamos, então, com um questionário que atendeu aos critérios de escolha.

No turno vespertino, 18 professores responderam ao questionário. Após a análise, eliminamos 17 por não atenderem aos critérios. Cinco professores porque afirmaram não participar regularmente dos encontros de área; três por não perceberem qualquer contribuição nesses encontros e por demonstrarem não acreditar na formação continuada como mecanismo de qualificação e mudança de práticas; oito por não vivenciarem qualquer iniciativa de formação em suas escolas; e um por atuar há menos de um ano na escola. Ficamos, também, com um questionário que atendeu a todos os critérios.

Terminada a análise desses questionários aplicados, chegamos a duas professoras: uma trabalhava no turno matutino e outra no turno vespertino. Como nossa pretensão foi focar apenas uma escola, tivemos que escolher uma delas. A princípio, qualquer que fosse a escolhida, nossos critérios estariam contemplados. Por uma questão de ordem pessoal,¹¹ optamos pela profissional do turno vespertino.

Definida a professora – sujeito da pesquisa – partimos para um contato direto. Como um dos itens de nosso questionário garantiu uma primeira sondagem em relação à possibilidade de contribuição, nossa expectativa, ao manter contato, era a melhor

¹¹ Em contato realizado com as duas professoras, percebemos, na professora do turno vespertino, uma maior disposição na intenção de contribuir com a pesquisa.

possível. Nossa primeira impressão estava correta, fomos bem-aceito tanto pela professora Carmem¹² como pela direção da escola e todo o grupo de professores.

Vencida essa etapa, iniciamos nossa incursão procurando conhecer a escola que definimos como local da pesquisa. Como sua localização apresentou-se como um fator decisivo na definição das práticas profissionais ali desenvolvidas, buscamos percebê-la enfatizando inicialmente seus aspectos físicos.

A escola Vitória¹³ foi criada para atender a crescente demanda por vagas nas escolas da região em que está localizada. Inicialmente, funcionando como anexo de uma dessas escolas, foi instalada oficialmente em 1996, conforme consta em seu Projeto Político Pedagógico: *“Sua clientela” é composta por moradores, em sua maioria, de poucos recursos materiais, com renda familiar baixa, além de um grande número de famílias desestruturadas, apresentando graves problemas afetivos e emocionais* (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA VITÓRIA, 2004, p. 174).

É também nesse Projeto que encontramos uma descrição detalhada do bairro em que está localizada a escola, possuidor que é de um meio ambiente riquíssimo para o desenvolvimento do processo educativo:

O manguezal, um dos poucos do Estado, que inspira beleza para a ‘nossa região’, em toda a sua extensão é uma importante fonte de pesquisa. Outros aspectos naturais também contribuem em muito para esse patrimônio: as montanhas, pequenas florestas e até zona rural, com direito à água limpa e boa para o aproveitamento humano. Toda esta diversidade de pessoas, somados ao meio natural inspira-nos trabalhos pedagógicos que requerem atenção, ousadia e disponibilidade para ação. Cabe à escola contribuir com essa população empobrecida ao longo da história de nossa sociedade no sentido de enriquecê-la cultural e cientificamente, melhorando assim, a relação da população com o meio natural. Essa convivência não foi boa ao longo da história de ‘nosso bairro’ devido à destruição do meio ambiente, principalmente do manguezal que deu lugar à comunidade. Nosso empenho tem sido no sentido de resgatar esta história, na medida em que todos se sintam parte dela (ESCOLA VITÓRIA, 2004, p. 7).

¹² Todos os nomes de profissionais que aqui forem utilizados serão substituídos por denominações fictícias para preservarmos o sigilo quanto ao nome verdadeiro dos profissionais e o da própria escola.

¹³ Também o nome da escola é fictício.

Percebemos, então, que a escola apresenta uma aproximação com a natureza incomum para uma região metropolitana como característica marcante de sua localização privilegiada. No relato da história de sua criação, fica evidenciada uma violência inicial com essa natureza, fruto da forma como se deu a ocupação desse bairro. Hoje, convivendo com as belezas naturais que resistiram a esse período de ocupação, a escola, em seu Projeto Político-Pedagógico, manifesta uma intencionalidade de resgatar esse período histórico como forma de preservação dos recursos naturais ainda existentes na região.

Construída nesse local privilegiado, a escola Vitória transmite uma sensação de tranqüilidade que chama a atenção daqueles que por ali passam. Logo que entramos em suas dependências nos deparamos com um amplo estacionamento. Algo pouco comum em escolas de centros urbanos que convivem, invariavelmente, com espaços físicos limitados. Caminhando por ele, chegamos a um portão que dá acesso à área interna da escola, cuidadosamente guardado por um vigilante.

Refletindo uma tendência do modelo vigente de escola, deparamo-nos de imediato com a parte administrativa da escola. Funcionando à esquerda a secretaria, sala de direção, sala de professores e banheiros para os profissionais. Um pouco antes da sala da direção, há uma sala que indica a existência de uma rádio na escola junto à sala do grêmio. Do lado oposto a esse pavilhão administrativo, encontra-se a biblioteca, a sala de Educação Física e algumas salas destinadas ao laboratório pedagógico¹⁴ (salas de DA¹⁵ e DM¹⁶) uma dessas salas, a de DA, hoje é ocupada pelos pedagogos para planejamento dos professores. Seguindo um pouco mais, encontramos um pátio coberto, onde ficam: a cantina, um amplo bebedouro, o acesso ao refeitório, os banheiros dos alunos e os corredores que dão acesso às salas de aula.

¹⁴ Os laboratórios pedagógicos eram espaços previstos na política de atendimento a alunos deficientes. Com a mudança dessa política, que apontava algumas escolas como pólo para esses atendimentos, a utilização desses espaços foi reestruturado de acordo com os interesses de cada escola.

¹⁵ DA – deficiência auditiva.

¹⁶ DM – deficiência mental.

Algo que chama a atenção é a estrutura totalmente horizontal dos espaços da escola. É fácil perceber que isso favorece bastante o clima de tranquilidade relatado anteriormente.¹⁷

Saindo pelo pátio interno no sentido contrário ao refeitório e acesso às salas de aula, há um pequeno pátio externo que termina em um muro que mantém separado o espaço da quadra, que pode ser descrita como de boa qualidade, coberta e com um tamanho bastante razoável, contando com pequenos lances de arquibancadas.

Observando o entorno da escola, vimos uma grande formação rochosa muito parecida com um grande muro de pedras. No alto desse paredão, encontram-se várias casas. Na parte de trás, a paisagem verde repleta de árvores impressiona pela sua beleza, inclusive dentro da escola existem várias mangueiras. O cenário contribui para a sensação de tranquilidade.

Podemos afirmar que, quanto ao espaço físico, a escola Vitória possui ótimas condições para o seu funcionamento, carecendo, segundo relato do grupo de professores, de um auditório e mais uma quadra. Projetos que já foram discutidos e estão aguardando providências por parte da administração central.

2.1 OS CAMINHOS TRILHADOS NO CAMPO

Com essas primeiras impressões da escola, consolidamos nosso trabalho de campo no período de 12 de março de 2007 a 13 de julho de 2007. Para tanto, procuramos nos fazer presente no seu dia-a-dia, levantando todas as informações referentes ao nosso objeto de pesquisa. Dialogando com Macedo (2000) e André (1995), acerca dos caminhos a serem percorridos, optamos por utilizar, nessa fase, os seguintes instrumentos: o diário de campo e as entrevistas com registros gravados, o memorial da professora Carmem, os documentos norteadores das políticas da Secretaria

¹⁷ Com uma longa experiência de atuação profissional em escolas tanto de modelo horizontal quanto vertical, podemos afirmar que os espaços verticais contribuem em muito com o aumento do barulho e uma constante sensação de tumulto.

Municipal de Educação e o Projeto Político-Pedagógico da escola¹⁸. Esses documentos foram analisados e compuseram nossa trilha rumo ao entendimento do que oficialmente transita na escola em relação às intenções da SEME.

Entramos na escola mantendo contato com seu corpo técnico-administrativo (CTA), indagando aos pedagogos sobre a forma de atuação e observando a rotina dos planejamentos dos professores da escola, bem como a organização dos espaços coletivos de formação. Nossa intenção, apesar de ter como foco a professora de Educação Física, foi perceber como se organizam esses espaços coletivos. Com a pedagoga que acompanhava a professora Carmem, conseguimos a cópia do Projeto Político-Pedagógico da escola.

Paralelamente a essa frente de observação e imersão, acompanhamos alguns encontros de diretores e pedagogos para entender a proposta política de formação sugerida pelo órgão central. Solicitamos à Gerência de Formação e Desenvolvimento da Educação (GFDE) o documento norteador das políticas de formação para o ano de 2007, que passou a fazer parte dos documentos a serem analisados. No interior da escola, detivemo-nos em acompanhar a professora Carmem em sua rotina diária de atuação. Observamos algumas aulas, instrumentos de avaliação, cadernos de alunos, o caderno de planejamento da professora e, principalmente, acompanhamos seus planejamentos e momentos de estudos realizados nesse período em que estivemos na escola.

O primeiro passo, nesse sentido, foi a preparação de um cronograma de observações. De posse dos horários de atuação da professora¹⁹, traçamos esse cronograma, levando em consideração, principalmente, seus momentos de planejamentos. Acompanhando-a, nossa intenção foi entender o movimento que gira em torno da constituição desses planejamentos, desde a participação dos demais professores de Educação Física da escola, passando pelos pedagogos, professores de outras áreas, até sua efetivação. Como estratégia para garantir uma

¹⁸ Todo este material está organizado em CD-ROM, disponível na página 141.

¹⁹ A professora Carmem atende turmas das séries finais do ensino fundamental, sendo que a turma multisseriada agrega alunos de várias séries, inclusive das séries iniciais.

seqüência coerente no acompanhamento, centramos nossa observação em uma de suas turmas.

Além do acompanhamento específico dos planejamentos, dedicamo-nos a observar e tentar compreender os movimentos desencadeados por aquele coletivo no tocante à participação, ou não, nas experiências de formação continuada vivenciadas na escola, buscando entender desde o funcionamento dos espaços previstos no cronograma preparado pelo órgão central, pela política da Gerência de Formação e Desenvolvimento da Educação (GFDE/SEME), até aqueles planejados e organizados pela própria escola. Em se tratando desses últimos, nossa intenção foi entender os movimentos que se destacam em sua organização.

Nossa rotina de trabalho de campo constituiu-se numa experiência de aproximação com o dia-a-dia da professora Carmem. Em alguns momentos nos colocamos em um canto da sala, na expectativa de perceber trocas de experiências entre Carmem e a outra professora de Educação Física, bem como entre ela e algum outro professor também em planejamento. Além disso, nossa presença permitiu perceber o envolvimento da pedagoga que acompanha os planejamentos da professora.

Um outro momento importante de observação foram os encontros promovidos em função do cronograma de formação sugerido pela Secretaria Municipal de Educação. Nesse ambiente, pudemos observar as reações do coletivo de professores, a política de formação sugerida, bem como a forma de envolvimento e participação da professora Carmem.

Por último, com uma importância singular na constituição de nossa impressão acerca das iniciativas de formação experimentadas pelos professores, em especial a de Educação Física, acompanhamos os encontros organizados por seu coletivo.

3 CONTEXTUALIZANDO O OBJETO: A TENTATIVA²⁰ DE REALIZAR O DIÁLOGO ENTRE TEORIA E EMPÍRIA

De forma expressiva, as últimas décadas têm sido marcadas por significativas transformações sociais no contexto escolar. Pode-se considerar que, em sua maioria, são transformações motivadas pela própria forma como a sociedade se organiza e percebe a Educação. Fenômenos como: a internacionalização dos mercados criando uma crescente produção por demandas de formação cada vez mais especializada; as instigantes e “mercantilizadas” descobertas da ciência; as demandas ecológicas; as restrições ao investimento público nas áreas sociais, entre outros, têm produzido profundas mudanças na ordem social globalizada, que, de alguma maneira, impactam na instituição escolar.

Essas transformações têm fomentado, também, um clamor por melhorias na qualidade da Educação. Qualidade que tem gerado políticas que afetam direta ou indiretamente a organização escolar e os professores. Políticas, em sua quase totalidade, pensadas e definidas longe dos espaços escolares, revestindo-se de uma noção de qualidade que nem sempre representa o que pensa a comunidade escolar e que, muito raramente, contam com a adesão e cumplicidade dos professores. Em meio à desconfiança gerada pela imposição dessas políticas, alguns professores manifestam um sentimento de resistência às propostas de mudanças sugeridas nesse contexto.

Tentando dar conta dessa demanda por mudanças, ao mesmo tempo em que se tenta contornar a questão da resistência dos professores, tem-se investido de forma significativa em políticas de formação continuada. Estudá-la, então, implica adentrar em um mundo de consensos, controvérsias e ocultações gerador das mais variadas concepções.

²⁰ Ao dialogar com Inês Teixeira sobre as dificuldades de se arquitetar a construção do objeto de estudo (TEIXEIRA, 2003), concordamos com essa autora e classificamos como uma tentativa o que ora realizamos.

No intuito de entender um pouco desse fenômeno em que se transformou a formação de professores, dialogamos com algumas idéias constituídas sobre a formação continuada analisando algumas de suas formas de manifestação, suas variáveis, no tocante aos princípios teóricos em que se sustenta, bem como às diferentes formas de materialização nos contextos educacionais. Como nosso objeto transita principalmente pela Educação Física, nosso olhar deteve-se, de forma particular, numa análise das experiências específicas desse campo.

Em seguida, buscando uma aproximação entre o objeto e o local da pesquisa, dialogamos com a Proposta Política de Formação Continuada encaminhada pela Secretaria Municipal de Educação de Vitória, procurando desvelar as possibilidades e as intencionalidades presentes nas experiências de formação continuada que emergem da interpretação e aceitação dessa política ao se materializar no espaço escolar. Como pretendemos entender os movimentos de formação sob a ótica daqueles que são os sujeitos dessa ação, nossa análise pautou-se nas ocultações e possibilidades produzidas na abordagem desse tema, procurando não só identificá-las, como também tratá-las à luz dos movimentos construídos no entorno dos professores.

A fim de perceber um pouco as motivações que cercam a constituição desta discussão, vale registrar que nossa intenção, ao mergulhar nas experiências de formação continuada desenvolvidas no interior dessa unidade escolar, foi entender como os professores lidam com mais esse desafio em seu dia-a-dia profissional. Sabemos, até mesmo por experiência própria, que cada unidade de ensino reage de maneira diferente a um mesmo movimento desencadeado no entorno da formação. Sabemos, também, que essas diferentes reações se devem à individualidade de cada sujeito e à forma como se organiza cada um desses espaços. A necessidade de aprofundar essa noção de formação continuada e de conhecer suas formas de manifestação e as teorias em que se sustentam se deve a uma busca para entender as reações dos professores a cada situação de formação. Pretendemos identificar os consensos criados nesse campo, suas ocultações e contradições e a forma como os espaços escolares, com seus diferentes e também contraditórios sujeitos, se organizam para atender a essa crescente demanda educacional.

Nesse contexto, quer por movimentos internos da escola, quer por aqueles externos, a demanda por transformações tem pautado boa parte das pesquisas educacionais. Mais recentemente, eclodiu a idéia de qualidade do ensino e da profissionalização docente, acrescentando o debate das necessidades de mudanças e diferentes propostas no sentido de promover uma “eficácia educativa” (CORREIA, 1999).

Com uma influência muito forte dos princípios da racionalidade técnica, as propostas para a formação continuada que perseguiram/perseguem essa “eficácia” traçaram um longo caminho de experiências registradas nas últimas décadas. Questionamentos gerados a esses princípios conduziram a uma frente de estudos que lançaram um outro olhar conceitual sobre esse campo.

Essas noções de formação continuada refletem as fases evolutivas da educação de forma geral. Se, num primeiro momento, o que se vivenciou foram experiências em que predominavam os princípios positivistas da racionalidade técnica, geralmente, marcadas por cursos rápidos com objetivos predefinidos e estratégias pensadas para complementar a formação inicial, em que o professor era percebido com a passividade de um bom ouvinte, avançamos sob a influência de uma epistemologia de inspiração fenomenológica e/ou interacionista (ESTRELA, 2006), em que esse mesmo professor passa a ser sujeito do processo de formação, com propostas de reflexão sobre e para além de sua prática.

Associadas a esse olhar acadêmico ressignificado, também as mudanças na organização da educação nacional desencadearam um outro cenário institucional que apontou a necessidade de novos estudos e experiências de formação. Uma primeira constatação revela que as reformas decorrentes da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB/1996) criaram um terreno fértil para estudos que, em sua maioria, questionam a organização dos cursos de formação de professores, elencando para o debate a necessidade da construção de uma orientação nacional comum à formação profissional. Cenário que foi, em grande parte, desenhado a partir da negação de pontos importantes do projeto de LDB, discutido pelos professores e entidades em favor da aprovação de um projeto construído por

iniciativa do Governo Federal, sem um debate, na amplitude e densidade necessária, que pudesse contemplar esse e outros pontos de igual importância.

Um artigo publicado na Revista Brasileira de Ciência do Esporte, maio de 2001 (SHEIBE; BAZZO, 2001)²¹ aponta que, desde o final da década de 1970, a questão da necessidade de reformulação dos cursos de formação de educadores vem sendo discutida. O debate se amplia na década seguinte, por ocasião da instalação do Comitê Nacional Pró-Formação do Educador, durante a I Conferência Brasileira de Educadores em São Paulo e, mais tarde, culminando com a criação da Associação Nacional Pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope),²² no início dos anos 90.

Essa discussão materializa-se na forma de um movimento em favor da docência como fator de identidade profissional. O documento final do X Encontro Nacional da Anfope, citado por Scheibe e Bazzo, aponta os seguintes princípios para a formação de profissionais da educação:

- a) sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais, bem como os domínios dos conteúdos a serem ensinados pela escola;
- b) unidade entre teoria e prática, o que implica assumir uma postura em relação à produção de conhecimento que perpassa toda a organização curricular, não se reduzindo à metajustaposição da teoria e da prática ao longo do curso, que não divorcia a formação do bacharel e do licenciado, embora considere suas especificidades;
- c) gestão democrática da escola – o profissional da educação deve conhecer e vivenciar formas de gestão democráticas entendidas como superação do conhecimento de administração como técnica, apreendendo o significado social das relações de poder que se reproduzem no cotidiano da escola, nas

²¹ *Políticas governamentais para a formação de professores na atualidade*

²² Entidade que vem liderando desde então a construção coletiva de uma base comum nacional para a formação desses profissionais.

relações entre os profissionais, entre estes e os alunos, assim como na concepção e elaboração dos conteúdos curriculares;

- d) compromisso social do profissional da educação na superação das injustiças sociais, da exclusão e da discriminação, na busca de uma sociedade mais humana e solidária;
- e) trabalho coletivo e interdisciplinar – processo coletivo de fazer e pensar, pressupondo uma vivência de experiências particulares que possibilite a construção do projeto pedagógico-curricular de responsabilidade do coletivo;
- f) integração da concepção de Educação continuada como direito dos profissionais da Educação sob responsabilidade das redes empregadoras e das instituições formadoras (SHEIBE; BAZZO, 2001).

Refletindo a preocupação com o movimento de reformulação desencadeado nas décadas anteriores nas instâncias do Governo Federal, os princípios elencados pela Anfope preocupam-se, num primeiro momento, com a formação inicial para, em seguida, aproximar-se das questões inerentes à prática profissional no contexto escolar. Nesse mesmo texto, a formação continuada é concebida como direito dos profissionais da Educação, sob responsabilidade das redes empregadoras e das instituições formadoras.

Aproximando o debate do contexto da Educação Física, recorreremos a outro artigo desse mesmo número da Revista Brasileira de Ciência do Esporte (MOLINA; MOLINA NETO, 2001,)²³ onde encontramos a seguinte concepção de formação continuada:

Por formação permanente entendemos os projetos de formação pessoal e profissional nos quais o professor participa, antes, durante e depois da formação inicial, por decisão própria ou atendendo orientações das diferentes instâncias da administração a qual está vinculado (MOLINA; MOLINA NETO, 2001, p.74).

²³ *O pensamento dos professores de Educação Física sobre a formação permanente no contexto da escola cidadã: um estudo preliminar.*

Os autores destacam a responsabilidade das diferentes instâncias administrativas as quais o professor está vinculado e chamam a atenção para a dimensão pessoal da formação.

Buscando entender os princípios que determinam o modo como têm se manifestado as experiências de formação continuada, principalmente no campo da Educação Física, deparamo-nos com as seguintes possibilidades:

- a) experiências que se materializam por iniciativa das instâncias formadoras: universidades de forma geral;
- b) experiências que se materializam por iniciativa da instância gestora central: Secretarias de Educação e/ou coordenações centrais de redes de ensino;
- c) experiências que se materializam por iniciativa da instância gestora local: coletivo de profissionais de cada escola;
- d) experiências que se materializam por iniciativa pessoal: o professor.

Na tentativa de mapear os estudos registrados em publicações da área da Educação Física,²⁴ vimos que essas possibilidades ou maneiras de “praticar” e construir a formação continuada se manifestam de múltiplas formas, quase sempre imbricadas em seus momentos de organização. Não raro percebemos experiências de iniciativa dos órgãos de gestão central, em que escolas, professores e universidades estavam diretamente implicados na organização e definição da forma como ocorreu o processo. Um destaque importante nesses registros, seguindo a tendência apontada nos princípios elencados pela Anfope, aponta as instâncias de gestão central como aquelas que mais assumem a responsabilidade pela organização de espaços/tempos de formação.

Tentando garantir a adesão e o envolvimento dos professores nessas propostas de formação, políticas são gestadas em meio a discursos de profissionalização e melhoria na condição de trabalho docente que muito pouco ou nada mudam o chamado “artificialismo retórico” (HARGREAVES, apud CORREIA, 1999). Questionando essa tendência de mudanças como forma de garantia dessa

²⁴ Ver mais a esse respeito na página 43.

propagada “eficácia educativa”, os professores têm manifestado um sentimento de resistência²⁵ contra a forma como tudo isso chega até as escolas e a noção de “melhoria” presente nessas políticas.

Essa movimentação da escola, buscando e gerando mudanças, num cenário de resistência, conduziu as discussões sobre políticas públicas para uma seqüência de investimentos na revalorização profissional. Essa tendência não se traduziu em valorização salarial, mas, sim, em ações de formações com o objetivo de garantir as competências necessárias a uma intervenção que promovesse a qualidade desejada. São muitas as contradições percebidas nessas propostas para a formação que podem ser analisadas a partir do lugar em que cada uma delas é gestada.

Assim, por um lado, temos: as escolas, seus profissionais e aqueles que se dedicam a estudá-la. Esses últimos, desafiados por esse movimento em prol da “eficácia educativa”, denunciam o fracasso escolar de um número cada vez maior de alunos, especialmente nas escolas públicas. Para alguns, esse baixo desempenho é gerado pelo empobrecimento do capital cultural das famílias, que, no caso do Brasil, motivadas por políticas assistencialistas, transferem para a escola e seus professores a total responsabilidade pela trajetória escolar de seus filhos.

Em meio às mais variadas ordens de dificuldades, escola e professores se deparam ainda com as intensas transformações que o conhecimento vem experimentando, desde sua forma de produção até sua variedade de possibilidades de transmissão, sofrendo influência das transformações do modelo geral de organização social, que, ao mesmo tempo em que aumentam as demandas da escola, tornam obsoleta sua forma de organização. Por fim, professores e escolas “são convidados” a suportar uma constante desvalorização dos profissionais da Educação, agindo de forma a produzir um aumento na jornada de trabalho diária desses professores, limitando suas possibilidades de qualificação para processos de intervenção.

²⁵ A idéia de resistência de que tratamos apresenta algumas diferenças em relação à realidade portuguesa. No caso brasileiro, o que temos percebido, além da pouca aceitação às propostas de mudanças encaminhadas de forma oficial, é uma indignação com o quadro de baixos salários, com o excessivo número de aulas dadas e, em alguns casos, com as precárias condições de trabalho. Enquanto os gestores produzem políticas que desconsideram suas expectativas, os educadores fomentam uma desvalorização dessas políticas antes mesmo de conhecê-las.

Em outro lado, estão os gestores públicos, sinalizando para uma necessidade de melhoria na qualidade da Educação pautada na necessidade de universalização da oferta de vagas e de uma padronização de resultados a serem alcançados pelas escolas. Sob a orientação de organismos internacionais, como a Organização Para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização das Nações Unidas Para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), as políticas públicas para a Educação têm sido formatadas no sentido de uma busca constante por resultados que se traduzem em avaliações, em sua maioria, de cunho quantitativo. Essas políticas de gestão se pautam em um modelo de eficiência que tem como parâmetro as demandas do mercado. Do ponto de vista daqueles que entendem a escola como o espaço que deverá “preparar” o aluno para a vida em sociedade, é lugar comum idealizar um modelo de qualidade para a Educação que percebe esse aluno como um “cliente” no interior de uma lógica de mercado que desconsidera a necessidade de aprofundar a eficiência social da Educação na promoção da democracia social (CORREIA, 1999).

O primeiro impacto evidenciado na relação entre os profissionais e os gestores é a variação de expectativas ao se falar em mudanças e transformações. A própria noção de como se deve organizar e funcionar a escola e qual a sua função como instituição sofre influência desses olhares. Do lugar que ocupa o professor, ao falar em melhoria da escola, tende a sugerir o desenvolvimento integral do sujeito aluno. O gestor, mesmo que em algum momento esboce algum tipo de preocupação, foca suas demandas no desenvolvimento da sociedade em que esse sujeito está inserido. O que, a princípio, poderia significar uma preocupação comum, assume características divergentes no momento em que o sujeito, pensado pelo gestor, ganha contornos de “peça da engrenagem social”. Boa parte das políticas elaboradas no sentido de “preparar” o aluno para atuar preocupa-se em adequá-lo para um determinado modelo social. Em contrapartida, uma visão mais preocupada com o aluno como sujeito histórico-social e centro do processo educativo permite-lhe agir nessa sociedade e questioná-la naquilo em que achar necessário.

Essa tensão percebida entre o que apontam as políticas públicas e o que pretendem os profissionais do magistério, inevitavelmente tende a gerar conflitos. Num universo cercado de ocultações, as práticas desencadeadas no dia-a-dia das

escolas refletem as crenças, contradições e resistências dos professores ao lidarem com propostas que geralmente se constroem para e não com esses profissionais.

A situação específica de nosso objeto de investigação, no lugar em que nos propusemos a analisá-lo, reflete essa realidade de contradições. A Prefeitura Municipal de Vitória têm materializado de forma relativamente fidedigna as tendências de manifestação das práticas de formação continuada discutidas no campo acadêmico. Ao longo das últimas décadas, experiências de cursos de capacitação, reciclagem, atualização e treinamento têm acompanhado esse movimento. Valendo-se de encontros periódicos em que os professores são agrupados por área de conhecimento, essa rede de ensino tem acompanhado as tendências de formação continuada de professores.

Um olhar sobre tais iniciativas sugere que, desde os primeiros anos da década de 1990, esse município vem somando esforços no sentido de consolidar propostas de formação que contemplem as necessidades dos professores dessa rede de ensino. Como, nos últimos 20 anos, o cenário de desenvolvimento desse campo tem se mostrado bastante dinâmico, tais propostas refletem as tendências sinalizadas por pesquisas no campo específico da formação e da Educação de modo mais geral e por orientação de políticas definidas na instância federal.

Nesse contexto político, a alternância de grupos à frente da administração municipal, representando diferentes partidos políticos e diferentes concepções ideológicas, marcou esse período por conflitos entre as iniciativas de formação e as expectativas dos profissionais docentes. Não pretendemos aprofundar estudos na trajetória dessas políticas de formação, nem no teor desses conflitos, contudo é importante registrar que o conjunto dessas ações, somado à forma como os professores dela se apropriaram, conduziu esse município à condição em que se encontra hoje no campo da formação continuada.

Se o momento atual da formação continuada de professores é de avanços conceituais, pretendemos nos dedicar a uma análise mais apurada na forma como essas noções têm se materializado nas políticas desse município. A manifestação das experiências de formação sugeridas pelos gestores, analisada à luz das

possibilidades criadas no interior das escolas atravessada pelas resistências e contradições assumidas pelos professores, deve compor um quadro que permita uma interessante aproximação com as ocultações veladas e pouco percebidas dessa realidade.

Uma tendência comum no campo dessas ações de formação é a utilização de noções previamente acordadas como verdadeiras, sem uma análise mais criteriosa sobre as condições em que deverão ser aplicadas. Essas noções, muitas vezes constituídas sem uma necessária verificação empírica, determinam ações políticas que convivem com constantes questionamentos. Geralmente motivados por resultados pouco expressivos, facilmente identificados no pouco envolvimento dos professores, essas políticas convivem com *movimentos* nem sempre percebidos por aqueles responsáveis por sua elaboração.

Esses *movimentos* da formação se desenvolvem sob a influência de lógicas acionadas, mesmo que de forma inconsciente, na definição dos problemas, na estruturação das práticas ou na avaliação das soluções. Essas lógicas, definidas por Correia (1999) como “lugares comuns”,²⁶ contribuem para a produção e reprodução de uma comunidade ilusória de ocultações e ilusões partilhadas.

Para esse autor, no campo da formação de professores, destacam-se quatro grandes “lugares comuns” cercados por consensos cognitivos. São eles: a) a qualificação dos profissionais da Educação implica a garantia de uma melhor qualidade do ensino; b) a formação continuada, independente de sua maior ou menor eficiência, contribui sempre para a valorização profissional e a melhoria do desempenho dos indivíduos; c) as ações de formação serão tanto mais eficazes quanto melhor elas responderem às carências dos professores; d) a melhoria da qualidade do ensino é de tal forma importante que é evidente que toda a sociedade se beneficiará dela.

²⁶ Para o autor, os lugares comuns não têm apenas o estatuto de banalidade, mas encontra-se conotado com a idéia de comunhão de um lugar, nomeadamente com a idéia de partilha interiorizada de um espaço e de uma lógica que, sendo predominantemente cognitiva, também é um lugar social.

Se esses “lugares comuns” produzem consensos cognitivos que apontam a melhoria das qualificações de cada um dos educadores acarretando necessariamente uma melhoria na qualidade do ensino, ele oculta, em primeira instância, o papel mediador que a organização do trabalho docente exerce na estruturação das práticas dos professores e a ausência de uma maior reflexão em torno das relações entre “modelo de gestão das escolas” e formação profissional continuada dos professores.

Um segundo plano de ocultações, está na aceitação da idéia de que existe uma relação de causalidade linear entre a eficácia da ação educativa e a eficácia da ação desenvolvida pelo professor. Para o autor, essa aceitação apóia-se na naturalização do trabalho docente, inspirada no modelo taylorista da organização do trabalho industrial, que se estrutura exclusivamente em torno de uma racionalidade instrumental que busca a eficiência na utilização dos recursos disponíveis. Ele destaca que, contrariamente a essa lógica, a performance de um sistema é cada vez menos ativa e depende muito mais da qualidade da organização e de interações comunicacionais entre os atores do que da eficiência da ação de cada um, e também sinaliza a necessidade de a formação ser pensada como instância de (des)construção dos coletivos de trabalho. Para ele, não basta ligar a formação ao trabalho, é necessário integrá-la no próprio trabalho para que este possa ser interrogado e problematizado, em suma, transformado (CORREIA, 1999).

Outro consenso cognitivo sustenta a idéia de que a formação continuada, independentemente da sua maior ou menor eficiência, contribui sempre para a valorização e melhoria do desempenho profissional, gerando uma terceira ocultação que contribui para a manutenção da ilusão de que os sistemas de formação são exclusivamente sistemas de produção e distribuição de qualificação, ocultando seu papel de legitimação dos saberes e gerando a invisibilidade social daqueles saberes e relações com o saber que não circulam no interior das formações. Esse movimento desconsidera a legitimidade dos saberes profissionais construídos nas relações entre pares, conferindo-lhe uma ausência de dignidade epistemológica para serem elevados à condição de saberes legítimos.

O consenso cognitivo que atribui uma determinação prévia das necessidades do indivíduo, lugar comum da necessidade de formação do “destinatário”, produz uma

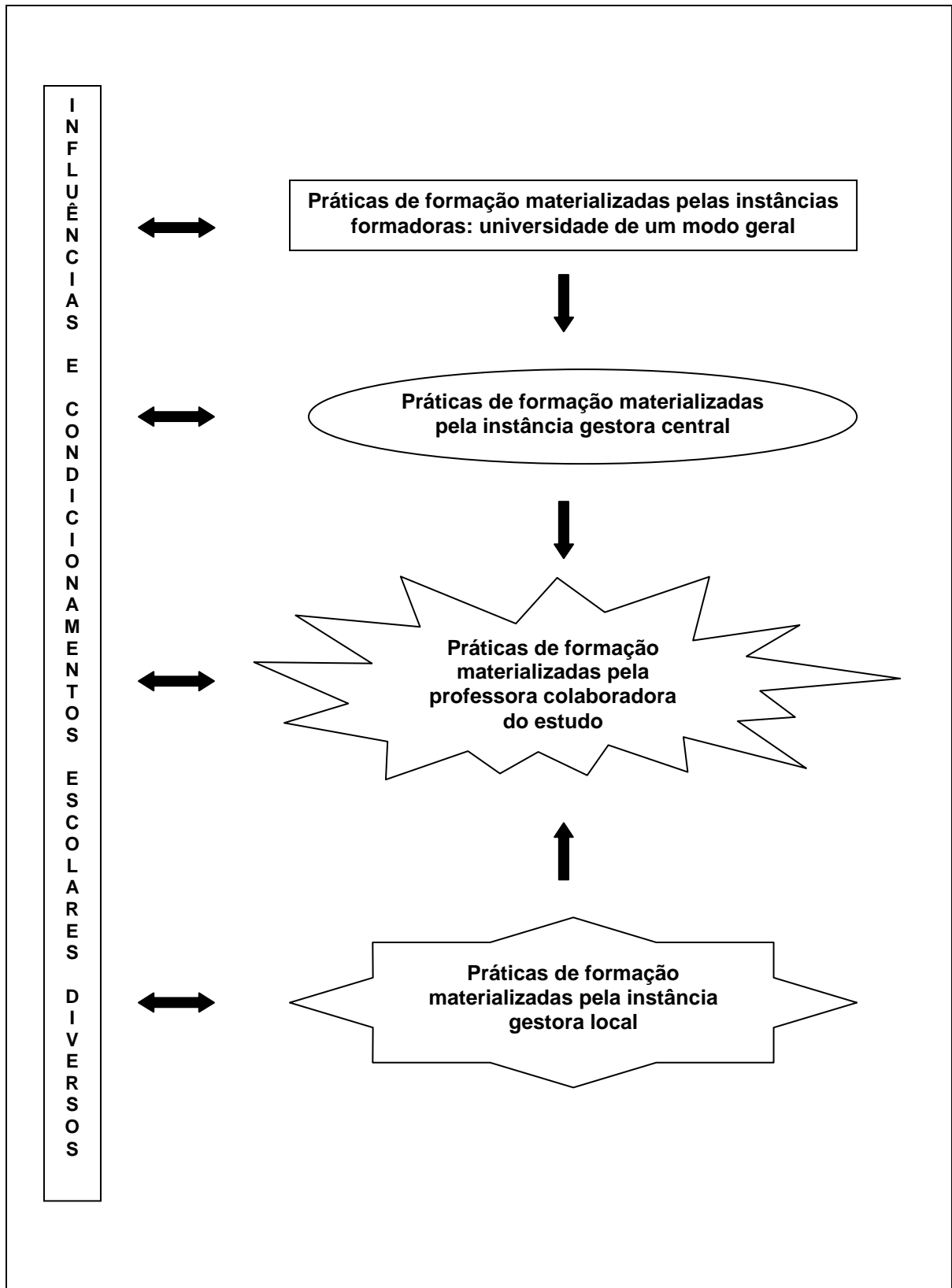
dupla ocultação: a ocultação das determinantes sociopedagógicas que interferem no processo de produção e de identificação das necessidades de formação dos indivíduos e as determinantes socioepistemológicas que estruturam os processos de produção e de distribuição dos saberes científicos que, não necessariamente, devem ser resultado de uma aproximação das concepções positivistas de ciência em que a legitimidade dos saberes se pauta em modelos de racionalidade técnica capazes de produzir modelos para a ação. A não observação dessas variáveis, na definição das ações, pode produzir uma ação de formação que oscila entre o atendimento a uma demanda institucional ou a um pedido espontâneo dos formandos, fruto de seu condicionamento social.

Por último, ainda no plano das ocultações, a naturalização da idéia de que toda a sociedade se beneficiará de uma suposta qualificação da Educação vem acompanhada de uma noção de qualidade sem espaço para discussões éticas e com poucas opções políticas. Aqui, o que está em debate é a própria noção de qualidade que esse movimento desencadeou.

4 DAS OCULTAÇÕES ÀS POSSIBILIDADES DE ANÁLISE

Nas trilhas das referências utilizadas no campo da Educação Física (MOLINA; MOLINA NETO, 2001), quando cuidamos das responsabilidades pela realização das ações de formação, decidimos organizar essa análise, por meio de alguns *movimentos* de formação praticados pelos sujeitos que vivem a escola investigada.

Esses *movimentos* remetem a uma lógica similar ao esquema apresentado por Sacristán (2000), para expor a objetivação do currículo no processo de seu desenvolvimento, na idéia de que não são seqüenciais e nem previsíveis, conforme se pensa na prescrição tanto do currículo como também nos documentos de formação continuada. Ao contrário, são *movimentos* descontínuos, “tensionados” e que, mesmo assim, favorecem possibilidades de formação. Assim, construímos a seguir um esquema para demonstrar como concebemos esses movimentos ou práticas de formação.



QUADRO 1 – DEMONSTRATIVO DOS MOVIMENTOS OU PRÁTICAS DE FORMAÇÃO

Esse esquema foi adaptado e desenhado por nós a partir do debate acadêmico e político construído em torno da formação continuada. A discussão acadêmica aponta a formação continuada como responsabilidade dos gestores e centros de formação e direito dos professores (SHEIBE; BAZZO, 2001), com destaque para a importância da dimensão pessoal na opção por participar ou não desse *movimento* (MOLINA; MOLINA NETO, 2001), sugerindo a figura do professor como intelectual crítico capaz de compreender e, se necessário, transformar sua prática (GIROUX, 1997), como uma das possibilidades a serem alcançadas. Na instância política, centra no professor os *movimentos* de formação e na escola as iniciativas, abrindo mão da opção de “reunir profissionais” por área de conhecimento em encontros ocasionais, em favor de um *movimento* constante de formação, constituído no interior das unidades de ensino.

Essa opção política tem se justificado nos indicativos acadêmicos que consolidaram, especialmente, na década de 1990, uma forte crítica ao modelo fragmentado que afastava o foco de debate do dia-a-dia das escolas para ações centralizadas que, invariavelmente, tendem a sugerir transformações nas práticas pedagógicas, valendo-se de cursos pontuais, com objetivos predefinidos, geralmente descolados da realidade dessas escolas.

Apresentamos a seguir um mapeamento dos *movimentos* constituídos em torno da formação continuada de professores, desencadeados a partir dos lugares em que cada um aconteceu, com foco na escola pesquisada. Tentamos dar especial destaque às ocultações que, de alguma forma, contribuem para dificultar esses *movimentos*.

4.1 PRÁTICAS DE FORMAÇÃO MATERIALIZADAS PELAS INSTÂNCIAS FORMADORAS: UNIVERSIDADES DE UM MODO GERAL

Uma questão latente nos *movimentos* de formação continuada é a atribuição de responsabilidades sobre a(as) instâncias que deve(m) assumir o papel de gerir as ações formadoras. A aparente ingenuidade desse questionamento oculta as diferentes expectativas acumuladas pelos sujeitos envolvidos nesse processo.

Num cenário em que a formação continuada desponta como solução para uma boa parte dos problemas da educação, a principal questão que determina as ações que deverão ser desenvolvidas é exatamente a constatação de quais são esses problemas e suas possíveis soluções. Nesse momento, o lugar que se ocupa tende a determinar diferentes e, às vezes, contraditórios pontos de vista.

Esse debate vem ganhando visibilidade de diferentes formas. Em um estudo que analisa a trajetória das iniciativas de formação continuada desenvolvidas em Portugal, Correia e Matos (2001) relatam que a Lei de Diretrizes e Bases do Sistema Educacional Português aponta as instâncias de formação como aquelas que têm o direito, e eventualmente o dever, de promover as ações de formação, destacando a possibilidade de uma autonomização, em relação às instâncias empregadoras, como ponto de maior motivação dessa opção. Nesse mesmo estudo, os autores destacam um “litígio” entre diferentes organismos de representação dos professores. Alguns discordam dessa posição destacando que a formação deve ser “centrada na escola”, que deveria se responsabilizar pela organização e gestão dos processos de formação (CORREIA; MATOS, 2001).

Se a opção portuguesa evidencia essa necessária autonomia, os indicativos apontados no modelo brasileiro (se é que já podemos afirmar ter um modelo de formação), que atribuem à gestão central, juntamente com as instâncias formadoras, a responsabilidade pelas ações formadoras, não demonstram a mesma preocupação com essa garantia. Isso porque, o que temos encontrado em nossos

estudos é uma realidade em que as instâncias de gestão central assumem o papel principal na organização e definição dos espaços de formação, cabendo às instâncias formadoras o papel de assessoria acadêmica.

Nossa ponderação toma como base um levantamento²⁷ em que procuramos visualizar de que maneira o tema da formação continuada de professores tem sido abordado na produção científica da Educação Física. Nossa intenção foi identificar/analisar as experiências registradas nas publicações específicas dessa área de conhecimento, em alguns dos meios de publicações (periódicos, dissertações/teses, anais, etc.) disponíveis neste início de século.

Para tanto, selecionamos as publicações de três periódicos importantes da área a partir do ano 2000: Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE),²⁸ Revista Movimento²⁹ e Revista Motrivivência.³⁰ Investigamos, ainda, nos anais do Congresso Brasileiro de Ciência do Esporte (CONBRACE),³¹ no âmbito do Grupo de Trabalho Temático (GTT) Formação Profissional e Campo de Trabalho, as comunicações orais apresentadas e, finalmente, recorreremos ao Núcleo Brasileiro de Dissertação e Teses em Educação, Educação Física e Educação Especial (Nuteses) da Universidade Federal de Uberlândia em seu sistema de publicação eletrônica de teses e dissertações,³² analisando essas pesquisas realizadas nesse período e disponíveis naquela página eletrônica. Por fim, verificamos as publicações veiculadas na internet da Revista Especial de Educação Física, edição digital, organizada pelo Núcleo de Estudos em Planejamento e Metodologia do Ensino da Cultura Corporal da Universidade Federal de Uberlândia (NEPECC/UFU).

²⁷ disponível no CD-ROM da página 141.

²⁸ Publicação do Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte (CBCE), com periodicidade quadrimestral, editada pelo Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte (CBCE) e Autores Associados. O CBCE é uma entidade científica que congrega pesquisadores ligados à área de Educação Física/Ciências do Esporte.

²⁹ Publicação da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com periodicidade quadrimestral.

³⁰ Publicação do núcleo de estudos pedagógicos em Educação Física do Centro de Desporto da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com periodicidade semestral, editada pela editora da UFSC.

³¹ XII Congresso Brasileiro de Ciência do Esporte, Caxambu/MG, 2001. XIII Congresso Brasileiro de Ciência do Esporte, Caxambu/MG, 2003 e XIV Congresso Brasileiro de Ciência do Esporte, Porto Alegre/GS, 2005.

³² Disponível em : < www.nuteses.ufu.br >.

Nosso levantamento indicou que as instâncias de gestão central têm assumido de forma sistemática a condução desse processo de formação continuada. Em Porto Alegre/RS a Prefeitura Municipal desencadeou um processo de reestruturação curricular como base principal do Projeto Político-Pedagógico que fundamentou a proposta de gestão democrática intitulada “escola cidadã”. Essa nova forma de conceber a escola foi precedida por uma série de mudanças na organização escolar que vão, desde a aprovação de mecanismos legais, como a eleição direta para diretor(a) de escola e a implementação dos Conselhos Escolares como órgãos máximos de discussão e deliberação sobre os aspectos políticos, administrativos e pedagógicos das escolas, até mudanças em sua estrutura de funcionamento. Por exemplo, a nova composição das turmas com o fim da seriação e a adoção dos ciclos.

Juntamente com as alterações na forma de organização das escolas, o projeto apontou aos professores uma necessidade de mudanças significativas em suas práticas pedagógicas. Como forma de possibilitar essas mudanças, sugere uma política específica de formação permanente, envolvendo a Secretaria de Educação do município, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, as escolas e seus professores (MOLINA; MOLINA NETO, 2001).³³

A Experiência de Uberlândia/MG nasceu de uma proposta de orientação/assessoria pedagógica destinada aos professores de Educação Física da escola de educação básica da Universidade Federal de Uberlândia e, mais tarde, se estendeu à Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia. A experiência centra-se na intenção de construção de uma proposta curricular para o ensino da Educação Física numa perspectiva crítico-emancipatória, considerando as diferenças de ordem subjetiva, intersubjetiva e político-econômica que determinam as práticas do coletivo de professores (PALAFOX, 2004).³⁴

³³ RBCE, maio/2001 - *O pensamento dos professores de Educação Física sobre a formação permanente no contexto da escola cidadã: um estudo preliminar.*

³⁴ Revista Movimento, jan./abr. 2004 – *Planejamento coletivo do trabalho pedagógico da Educação Física – PCTP/EF como sistemática de formação continuada de professores: a experiência de Uberlândia/MG.*

Partindo da necessidade de definição dos princípios e das diretrizes do processo de implementação do plano básico de ensino para a Educação Física escolar, o trabalho fundamental do Planejamento Coletivo do Trabalho Pedagógico centrou-se na possibilidade de fazê-lo de forma coletiva. Para tanto, foram definidas as seguintes diretrizes:

- a) constituir um espaço institucional de trabalho coletivo entre os professores da rede pública e a universidade;
- b) estabelecer uma estrutura de assessoria e/ou orientação pedagógica externa;
- c) criar espaços de reflexão permanente entre os educadores;
- d) identificar problemas e dificuldades relacionados, direta e indiretamente, com a prática pedagógica;
- e) criar calendários anuais de eventos para a realização de atividades de formação;
- f) construir uma proposta curricular de ensino;
- g) construir coletivamente estratégias de ensino para orientar e avaliar criticamente a intervenção político-pedagógica;
- h) construir, avaliar e reformular coletivamente os planos anuais de Educação Física vinculados ao plano básico curricular da rede de ensino e ao plano anual da escola em seu projeto político-pedagógico;
- i) criar coordenações de área de Educação Física para acompanhar e coordenar as ações de planejamento e da prática pedagógica;
- j) criar espaços para promover a sistematização das reflexões e das estratégias implementadas e avaliadas coletivamente entre os professores (PALAFOX, 2004).

Nessa experiência, apesar de um início em que a iniciativa partiu da universidade, os passos seguintes consolidaram-na como instância de assessoria, cabendo a gestão do movimento de formação à Prefeitura Municipal de Uberlândia.

Também em Vitória/ES (SANTANA FILHO et al., 2005),³⁵ o movimento de formação nasceu de uma experiência de iniciativa da Secretaria Municipal de Educação. A realização dos encontros por área de conhecimento ganhou destaque especial ao

³⁵ Estudo publicado na Revista Especial de Educação Física – edição digital NEPECC/UFU.

contar com a participação de professores³⁶ da Universidade Federal do Espírito Santo numa ação de formação com a realização de cursos com temáticas definidas de forma participativa entre a Secretaria Municipal de Educação, professores envolvidos nos encontros de área, com assessoria da universidade. Ação que culminou na reelaboração da proposta curricular dessa rede municipal de ensino, construída também de forma participativa.

Essas três experiências, que apontamos como especialmente significativas, retratam, em maior ou menor escala, a tendência de centralização das ações formadoras nas instâncias de gestão central. Apesar da relativa autonomia que os assessores universitários demonstram ao participar desses *movimentos*, além daquela autonomia conquistada pelos grupos de professores dessas diferentes redes de ensino, esses *movimentos* de formação, de forma direta ou indireta, tendem a atender a interesses políticos e ideológicos definidos pelo poder central.

Uma característica positiva dessas experiências foi a capacidade de despertar os professores para as possibilidades de crescimento profissional que a formação continuada pode oferecer. Basta observar, nas experiências de Porto Alegre/RS e Uberlândia/MG, a quantidade de publicações feitas por professores, formadores envolvidos no processo e sujeitos da gestão. Se incluirmos a experiência de Vitória/ES e identificarmos a quantidade de professores ligados a elas que avançaram para cursos de pós-graduação,³⁷ poderemos indicar que essas experiências foram bem-sucedidas.

Se, ao contrário, nos detivermos naqueles professores que pouco se envolveram no processo, agindo mais como sujeitos passivos na condição de “receptores” de formação do que protagonistas do processo (HERINGER, 2006), chegando até aqueles que, mesmo fazendo parte desses contextos, nem mesmo se propuseram a

³⁶ Nessa oportunidade, contamos com a participação dos professores: Nelson Figueiredo Andrade Filho, José Francisco Chicon, Lucila da conceição Frizzera e Keflen Calegari. A professora Zenólia Christina Campos figueiredo foi assessora geral da equipe de formação continuada da SEME, bem como coordenadora do processo de construção das Diretrizes Curriculares para o ensino da Educação Física.

³⁷ Somando o curso de especialização de 2005 e 2006 com as turmas de mestrado de 2006 e 2007 da UFES, encontramos seis professores com frequência significativa nos encontros de formação da Prefeitura Municipal de Vitória, três deles cursando o mestrado.

participar dos encontros, seremos tomados pela sensação de que houve enormes lacunas nessa construção.

De qualquer forma, a quase totalidade dos relatos de experiências com iniciativas de formação desencadeadas pelos gestores centrais e/ou locais, com assessoria das unidades formadoras, que mostram ações de sucesso, aponta o envolvimento pessoal dos professores como fator preponderante nos resultados alcançados. É sobre a dimensão pessoal desse processo que recai a maior parcela de possibilidades de sucesso ou fracasso de cada uma dessas ações. Mesmo porque, ampliando o debate, para além do simples envolvimento nas atividades, inevitavelmente nos deparamos com a necessidade de definição desses espaços/tempos, desde sua dimensão programática até sua intencionalidade político-ideológica.

Não pretendemos defender o “modelo” de formação praticado em Portugal, mesmo porque o diálogo com Correia e Matos (2001) é marcado por várias críticas, principalmente em relação à associação da progressão profissional à participação nas ações de formação. O que chama a atenção é a autonomia possível nos *movimentos* de formação praticados naquele país, o que, por si só, se apresenta como um bom argumento para que os centros de formação venham a assumir seu papel em nossa realidade. As ações ali desenvolvidas parecem estar menos sujeitas as interferências do movimento político eleitoral, em que uma possível troca de partidos, à frente dos governos, geralmente acarreta uma mudança total das políticas de formação.

Ainda que de forma bastante tímida, a escola Vitória permitiu que essa vertente da organização das experiências de formação, com as instâncias formadoras assumindo a condução do processo, viesse à tona. Uma primeira constatação se deu no primeiro encontro de formação previsto em calendário, realizado na escola com assessoria direta da gestão central (DIÁRIO DE CAMPO, p. 7). Naquela ocasião, o compromisso de todas as áreas com a alfabetização foi o tema planejado para a formação. Esse tema foi escolhido com a participação da assessora da SEME após uma análise dos resultados da avaliação diagnóstica desenvolvida pela escola.

No encontro, antes do início dos estudos sobre o tema escolhido, pudemos acompanhar a tentativa de efetivação de um trabalho desenvolvido por um grupo de professores e alunos da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), em parceria com a escola Vitória. O projeto pretendia iniciar uma série de ações articuladas envolvendo alunos, professores e pais, no sentido de aprofundar estudos sobre o estatuto da criança e adolescentes (ECA). Foi uma oportunidade valiosa para percebermos a grande resistência a esse modelo de aproximação entre escola e universidade.

A intenção central da professora da universidade era de garantir um espaço de estágio supervisionado para aquele grupo de alunos. Sem entrar no mérito das questões ali levantadas, quando o projeto foi apresentado, principalmente aquelas referentes à resistência dos professores em relação a uma aceitação incondicional do estatuto da criança e adolescente, ficou evidente a falta de informações, tanto de alguns professores em relação ao estatuto quanto da professora e alunos da UFES em relação à origem e condução dos problemas diários com alunos em situação de risco social.

Chegamos a imaginar o quanto seria rico para ambas as partes um aprofundamento nessas questões. Ocorre que, com um cronograma de encontros e temas previamente definidos, o projeto foi rejeitado em sua forma original. Como os tempos escolares, tanto universitários quanto da escola pesquisada, não ofereceram as condições para esse aprofundamento, o projeto não se consolidou. Ficou evidenciada uma sensação de distanciamento entre a escola e aquele grupo acadêmico.

Pudemos, então, identificar duas ocultações, uma que vem da parte acadêmica que ignorou as questões consideradas elementares na relação escola criança e adolescência, deparando-se com alguns pontos de vista que, mesmo não apresentando a necessária sustentação teórica, demonstram na argumentação uma grande resistência a essas “verdades acadêmicas”. Ficou evidente, em algumas falas, a presença de um consenso cognitivo que questiona o estatuto atribuindo-lhe uma grande responsabilidade sobre o aumento da violência nessa faixa etária.

Uma outra ocultação importante, essa da parte de alguns professores, apontou uma suposta proteção aos menores infratores, prevista no estatuto, como um ponto de grande responsabilidade sobre o aumento nos índices de violência, evidenciando uma visão punitiva como solução para o problema da violência infanto-juvenil.

Como dissemos, não nos dedicaremos a analisar as questões específicas do estatuto; o que nos interessa é a forma como professores e universitários responderam a uma possível oportunidade de aproximação. Mesmo que, num primeiro momento, a negação de “parceria” possa ter evidenciado a falta de um espaço/tempo, próprio para o aprofundamento da discussão, o ponto central do distanciamento foi a divergência de entendimento sobre a própria relação entre formandos e formadores, tanto da parte dos professores sobre como a academia está distante de entender a realidade que envolve os professores, as crianças e adolescentes, quanto da parte da universidade sobre como a escola se distanciou de uma apropriação mais consistente sobre o tema.

Uma experiência substancialmente positiva, nessa relação de aproximação entre professores e universidade, se deu por ocasião da realização do Congresso Espírito-Santense de Educação Física, que contou com a participação da professora Carmem. Naquela oportunidade, além de assumir o planejamento e execução de todo o evento, os organizadores (do Centro de Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo) entraram em contato com várias Secretarias de Educação das redes de ensino do Estado, incentivando a participação de todos os professores de Educação Física e conseguindo que várias dessas Secretarias dispensassem esses professores de suas atribuições, nos dias de realização do congresso e, em alguns casos, assumissem a parte financeira da inscrição dos interessados.

Realizando um evento de qualidade, tanto no aspecto de organização quanto no teor da maioria dos debates, a universidade ofereceu a oportunidade de um contato direto entre professores de diferentes redes de ensino, com diferentes problemas e expectativas, possibilitando uma aproximação com as discussões mais recentes, em relação aos temas que cada um se interessou em buscar. Uma experiência que, por envolver acadêmicos do Curso de Educação Física e um grande número de

professores já atuando, permitiu um debate mais qualificado sobre as dificuldades e possibilidades da profissão à luz da realidade dessas diferentes redes.

Uma outra experiência apontada por Carmem como de extrema relevância foi a assessoria da professora Zenólia Cristina Campos Figueiredo da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) aos grupos de estudos previstos na política de formação, no ano de 2004. Na oportunidade, apesar de uma assessoria confirmada apenas para os encontros previstos no calendário de formação elaborado pela SEME, a professora Zenólia (exercendo certa autonomia), conduziu a construção de uma proposta de formação, envolvendo um grupo significativo de professores do Centro de Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo. Esta formação foi realizada por módulos, com ementas definidas com o coletivo de professores da rede e com encontros que aconteceram para além do previsto inicialmente. Um grande número desses encontros aconteceu fora do horário de trabalho dos professores envolvidos. Sobre esse movimento, Carmem revelou na entrevista:

O quanto nós aprendemos, quantas pessoas, inclusive eu, nos atualizamos em termos de currículo da Educação Física. Do que trata a Educação Física na atualidade, que é um modelo completamente diferente do que nós, estudamos, pelo qual nós passamos. Ali a gente ouviu, participou de módulos com assuntos bastante atualizados em termos de currículo, do curso mesmo. (CARMEM – ENTREVISTA, 2007) .

Esse mesmo movimento apontado como positivo pela professora Carmem produziu uma grande tensão no grupo de professores envolvidos na época com a formação. Tensão causada exatamente pelo ponto com o qual iniciamos nosso diálogo: o papel de cada instância na organização e realização desse movimento de formação. Para um número significativo dos professores envolvidos na formação, os encontros somente poderiam se realizar no horário de trabalho dos professores, já que, para eles, a responsabilidade em “oferecer” a formação era dos gestores. Da parte dos gestores, a realização fora do horário de trabalho despontou como a única alternativa, partindo de um calendário previamente construído com o propósito de limitar as “saídas” dos professores de suas escolas de origem. Até mesmo alguns

professores do grupo reclamavam a necessidade de um maior tempo nas escolas para planejamento e preparação das aulas³⁸.

Instalado o conflito, em que alguns professores, defendendo a importância do movimento, assumiram de imediato a proposta de realização em horário alternativo, enquanto outros questionaram de forma veemente a proposta. Esses últimos optaram por participar apenas dos encontros realizados nos horários de trabalho, isso, após alguns debates calorosos que colocaram em evidência algumas omissões importantes: desde uma impossibilidade de participação em outros dias e horários, em decorrência de outros compromissos profissionais, até uma negação em “trabalhar” fora do horário previsto, por entender que a Prefeitura não “merece” esse sacrifício.

Apesar de identificar a sobrecarga profissional como um dos elementos decisivos no desfecho da questão, ficou evidente um conflito na forma de entender o papel de cada sujeito nos movimentos de formação. Identificamos, então, o desejo como um ponto importante a ser considerado na elaboração de qualquer política de formação, que pretenda contar com a cumplicidade dos professores.

Uma última, e não menos importante, experiência de aproximação entre a professora e a instância formadora foi a própria pesquisa que nos propusemos a realizar, marcadamente pela forma como a professora Carmem se prontificou a contribuir com a pesquisa, deixando à mostra sua prática profissional, sem medo de se expor. Além disso, a troca que se efetivou entre o pesquisador e a professora, revelando omissões de ambas as partes, questionamentos e mudanças de posição, apresentou-se como um indicativo relevante da importância desse tipo de experiência.

³⁸ Esses encontros aconteciam em um dia da semana separado para o planejamento da área de Educação Física, geralmente de quinze em quinze dias.

4.2 PRÁTICAS DE FORMAÇÃO MATERIALIZADAS PELA INSTÂNCIA GESTORA CENTRAL

No município de Vitória, as ocultações apontadas são percebidas com facilidade, ao analisarmos a proposta de formação da Secretaria Municipal de Educação, apresentada para o ano de 2007 pela Gerência de Formação e Desenvolvimento da Educação (GEFDE).

Partindo da concepção de pesquisa-ação, a proposta de política de formação desse município encontra sua sustentação na integração entre conhecimento e ação, voltada para a melhoria da prática do professor, gerando conhecimentos para além daqueles legitimados pela ciência moderna; formando um professor que se assuma como intelectual, que reflete sobre sua própria prática e que decide e se responsabiliza pelo processo educativo em sala de aula, ultrapassando os limites do técnico, um profissional que soluciona problemas por meio da aplicação de teorias e procedimentos científicos preestabelecidos; na inserção das dimensões éticas e filosóficas; na tomada de decisões durante a ação docente; na opção pelos docentes em sustentar uma aprendizagem colaborativa, a fim de modificar a si próprios e seu contexto de atuação; e na opção política em constituir uma escola voltada para a justiça social, compromissada em oferecer condições igualitárias de acesso e uma educação de qualidade para todos os alunos (PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA, 2006).

Com uma proposta de formação que evidencia a opção pela pesquisa-ação, essa Prefeitura, mesmo afirmando assumir sua responsabilidade na elaboração de uma política de formação, entende ser a escola o local onde deverá se dar a principal parcela de todo o movimento formador. Para tanto, sugere uma articulação entre diferentes espaços/tempos de formação, como estratégia que deverá oferecer as condições necessárias para que se dê esse processo de formação, afirmando a escola como local privilegiado para que se efetivem as ações pensadas para provocar os professores em suas possibilidades de refletir sobre e com a sua prática. O quadro a seguir sintetiza a proposta oficial da Secretaria Municipal de Educação do Município de Vitória para o ano de 2007.

A POLÍTICA DE FORMAÇÃO

N a s u n i d a d e s d e e n s i n o	<p>As formações nas unidades de ensino têm como foco suas próprias problematizações, necessidades e desejos, cabendo a seu coletivo, seguindo o princípio da gestão democrática, sua organização em termos de tempos, espaços e temáticas, pressupondo as seguintes responsabilidades:</p> <p>a) Unidade de Ensino:</p> <ul style="list-style-type: none"> • garantir, em calendário escolar anual, dias específicos para a formação continuada na escola, bem como sua realização, conforme a política de formação dessa Secretaria; • buscar parceria com as instituições de Ensino Superior e de pesquisa e com a SEME/GFDE; • articular seu coletivo para a elaboração da proposta de formação, para definir objetivos, temas, estratégias, metodologias e calendários, em consonância com o Projeto Político-Pedagógico da unidade de ensino e com a política de formação da SEME; • elaborar e encaminhar à SEME sua proposta de formação; • certificar os participantes da formação na unidade de ensino; • manter organizado o arquivo de registro de frequência das formações realizadas. <p>b) SEME/administração central:</p> <ul style="list-style-type: none"> • assegurar, no calendário escolar anual, os dias de formação previstos pela unidade de ensino; • assessorar os processos formativos das unidades de ensino, a partir do projeto de formação de cada unidade. <p>c) SEME/GFDE:</p> <ul style="list-style-type: none"> • auxiliar na articulação com instituições de ensino, pesquisa e extensão; • analisar, em parceria com as equipes envolvidas, os projetos e os relatórios anuais de formação encaminhados pelas unidades de ensino; • manter organizado o arquivo desses projetos e relatórios, como forma de subsidiar a avaliação da política de formação implementada, sua reformulação a partir das demandas identificadas, bem como o registro histórico das formações.
---	---

N o s e s p a ç o s c o l e t i v o s i n t e r e s c o l a r e s	<p>Apresenta, como iniciativas a serem desenvolvidas em outros espaços-tempos, além daqueles pensados no interior das escolas, as seguintes ações:</p> <ul style="list-style-type: none"> • formação por área de conhecimento/eixos temáticos: o documento original que define a política de formação da PMV/SEME não contém a forma como se dará essa modalidade de formação. Nos encontros de que participamos para entender o documento e seu processo de implantação, pudemos perceber a importância atribuída aos encontros por área de conhecimento, principalmente por parte dos professores. Observamos também o quanto tem se mostrado difícil, para algumas escolas, organizar-se de forma a garantir a saída de todos os professores sem comprometer o “cumprimento” do calendário letivo. A estratégia utilizada pela Administração para garantir esse espaço foi abrir discussão com o Fórum de Diretores, o Sindiupes e a própria SEME;³⁹ • formações temáticas: envolvendo as questões que dizem respeito à organização do trabalho pedagógico, à diversidade e aos demais eixos que transversalizam o currículo. Essa modalidade de formação distingue-se em formações específicas promovidas pelas Gerências, Coordenações, Comissões e Assessorias Técnicas da SEME e formações coordenadas pela GFDE; • formações regionalizadas: com o objetivo de discutir aspectos comuns em cada região administrativa,⁴⁰ essa formação acontecerá a partir de planejamento articulado entre a SEME, a Escola de Governo, as Secretarias vinculadas às temáticas a serem trabalhadas e as unidades de ensino. Articulados em dias específicos para cada região, a fim de garantir a devida participação de todos os segmentos citados, estão previstos três encontros por ano; • fóruns, seminários, congressos e eventos afins: compõem esta modalidade de formação, coordenados pela SEME e por agentes externos ao Sistema Municipal de Educação. Estão previstos: o Fórum Municipal de Educadores que tem caráter formativo e/ou propositivo e objetiva discutir temáticas pertinentes às políticas públicas – sua realização, a cada dois anos, é de responsabilidade de uma comissão composta por um representante da SEME, um do sindicato e um do Conselho Municipal de Educação (COMEV); e o Congresso Municipal de Conselheiros de Escola, de responsabilidade da Gerência de Gestão Democrática, que também tem caráter formativo e/ou propositivo. Em se tratando de eventos promovidos por agentes externos, a SEME poderá apoiar (inclusive com recursos financeiros, desde que estejam previstos no orçamento anual) a participação dos profissionais vinculados a essa Secretaria em eventos formativos promovidos por instituições de ensino superior e associações de pesquisa de âmbito nacional.
---	---

Quadro 2 – Política de formação

(continuação)

³⁹ Esse encaminhamento foi definido na reunião de diretores em 22-12-2006.

⁴⁰ A Prefeitura Municipal de Vitória, na tentativa de articular todos os serviços prestados à população, divide a cidade em regiões administrativas.

N Ú c l e o d e E s t u d o s e P e s q u i s a - N E P E	<p>Com destaque para a afirmação⁴¹ que indica a fase em que se encontra esta proposta, ainda sem previsão para a instalação desse núcleo de estudos e pesquisa, deixando em aberto em que momento e como isso se dará, a SEME sinaliza a intenção de efetivar as seguintes ações:</p> <ul style="list-style-type: none"> • propiciar um espaço permanente de estudo e de pesquisa sobre a educação, buscando viabilizar uma articulação maior entre as instituições de pesquisa e o processo de formação continuada dos profissionais de educação da Secretaria Municipal de Educação, possibilitando que os espaços coletivos/partilhados de problematização sobre a educação, no município de Vitória, ganhem voz e visibilidade. Nesse sentido, assumindo como meta a necessidade de publicização dos trabalhos que têm como foco a educação, em especial nesse município, sinaliza três eixos iniciais de atuação: grupos de trabalhos temáticos; elaboração, coordenação e execução de projetos de pesquisa e de extensão; e publicação de projetos, artigos, relatórios e demais produções afins; • apontar, ao sugerir a constituição dos grupos de trabalho temáticos com participação por adesão dos trabalhadores em educação da Secretaria Municipal de Educação, pesquisadores, professores e estudantes das instituições parceiras do projeto, uma intencionalidade em potencializar a contribuição daqueles profissionais desta rede de ensino, que são mestrandos, mestres, doutorandos e doutores, embora, como deixa claro no documento, procurando ser coerente com a concepção teórica defendida, não se restrinja a esses atores; • valorizar as iniciativas de elaboração, execução e coordenação de projetos de pesquisa e de extensão, reconhecendo a existência de diversas lacunas em termos de conhecimento do sistema sobre si mesmo, suas dinâmicas e complexidades próprias, entendendo ser necessário potencializar as iniciativas de extensão por meio de projetos voltados para o estreitamento de laços entre escola e comunidade, dentro da perspectiva de uma prática de reflexão e de intervenção. Na defesa de professores-pesquisadores, assume o compromisso do financiamento, articulação e divulgação de pesquisas e projetos de extensão; • sugerir, para além do compromisso de dar mais visibilidade aos saberes produzidos em atividades já desenvolvidas, como cursos, seminários, palestras e oficinas, uma publicação produzida para e com os profissionais em educação da SEME, operacionalizada, inicialmente, por meio <i>on-line</i>.
--	--

Quadro 2 – Política de formação

(conclusão)

⁴¹ Feita nos encontros de divulgação dessa proposta política.

A ênfase numa formação centrada na escola, complementada por ações previstas em espaços coletivos interescolares, com o objetivo de formar um professor pesquisador de sua prática, se aproxima dos estudos recentes apresentados para esse contexto.

[...] a formação como processo de desenvolvimento pessoal e profissional de um ser adulto em interação com o meio, portanto como processo contínuo de reconstrução identitária; o sujeito em formação como construtor de conhecimento e de realidade social, simultaneamente sujeito e agente de socialização; as necessidades de formação menos como lacunas do que como desejos e aspirações que assumem sentido em relação a um projecto de vida; o carácter formativo dos contextos de trabalho e, conseqüentemente, o princípio da concentração da formação na escola e na vida organizacional do estabelecimento de ensino, concebido como centro da comunidade educativa; valorização dos métodos de formação baseados na reflexão sobre as práticas ou sobre a investigação de problemas decorrentes das situações escolares, sobre os documentos pessoais onde se reflecte a vida dos formandos e o sentido que eles conferem aos acontecimentos da sua vida pessoal e profissional (ESTRELA, 2006, p. 46).

Os princípios aqui identificados, segundo a própria autora, ultrapassam a concepção de carácter essencialista e positivista das décadas anteriores. Para ela, estamos agora perante concepções voltadas para uma Epistemologia de inspiração fenomenológica e/ou interacionista que aponta uma proposta de formação centrada no percurso, atravessada por um conceito de autonomia e profissionalismo que ultrapassa a sala de aula (ESTRELA, 2006).

Para tentar entender esse movimento, somos convidados a refletir sobre o envolvimento dos professores e da própria escola numa rápida retrospectiva dessas iniciativas de formação continuada. Como todo movimento político que surge ao largo das escolas e de seus profissionais, a formação continuada de professores manteve e, na maioria dos casos, ainda mantém, uma centralização decisória externa à escola, na qual os profissionais da Educação são muito mais participantes passivos de iniciativas de formação do que sujeitos-ativos dessas mesmas iniciativas. As propostas de formação continuada podem partir das instituições ou do coletivo de professores. Da parte das instituições, são definidas com base em um diagnóstico feito por dirigentes ou em virtude da necessidade de introdução de alguma mudança pedagógica. As estratégias geralmente utilizadas indicam a contratação de pessoas de reconhecida competência ou mesmo instituições que se

encarregam de todo o programa a ser desenvolvido, sempre discutindo a programação com as instituições contratantes dos serviços. Um outro formato é aquele em que a demanda pela capacitação vem dos professores. Geralmente eles solicitam atividades quando se sentem inseguros em relação a um determinado conteúdo ou à forma de ensiná-lo, com destaque para a solução de problemas relacionados com a organização do trabalho pedagógico ou com a conduta dos alunos, como disciplina, violência ou sexualidade (SANTOS, 1998).

Pode-se perceber que as iniciativas de formação continuada aqui apresentadas são de responsabilidade e autoria de “dirigentes educacionais”. Mesmo sugerindo uma segunda proposta de formação que parte do coletivo dos professores, na prática, o que se tem percebido é que o papel desse coletivo não vai além de “solicitar” atividades que deverão ser pensadas e “oferecidas” pelos “agentes formadores”.

Se compararmos as iniciativas levantadas por Santos (1998) com os princípios identificados por Estrela (2006), os elementos elencados pela Anfope e apontados por Scheibe e Bazzo (2001) e a definição proposta por Molina (2001), podemos verificar, na carga de protagonismo dos professores, um importante elemento teórico que sustenta as diferentes formas de conceber a formação continuada. Fica evidente que os princípios que dão base a uma nova forma de visualizar a formação continuada estão ancorados na autonomia e no protagonismo desses professores. São eles os atores que devem não só participar de processos de formação, mas, principalmente, definir seus objetivos e sua estrutura de funcionamento.

Buscando uma síntese integrativa do conhecimento sobre esse tema, a partir da análise das teses defendidas no Brasil, entre 1990 e 1996, dos artigos publicados em alguns periódicos e das pesquisas apresentadas no grupo de trabalho Formação de Professores, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), entre 1992 e 1998, Carvalho e Simões (1999) situam os autores que conceituam a formação continuada em três grupos: um primeiro que a entende como aquisição de informações/competências; um segundo grupo que a percebe como prática reflexiva; e um terceiro grupo que a define para além da prática reflexiva. Esses diferentes olhares sobre a formação refletem um pouco da

evolução produzida pelas transformações já aqui discutidas. Passemos a abordar as iniciativas que traduzem cada uma dessas concepções.

Ainda sob a influência de uma concepção de escola pautada nos princípios da racionalidade técnica, as primeiras iniciativas de formação continuada apontavam uma instrumentalização técnica dos professores. Sem percebê-los em sua totalidade, tais iniciativas convocavam os professores para períodos de reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, atualização e/ou capacitação, com o intuito de transformar suas práticas pedagógicas. Com seções de troca de experiências que, em muitos casos, eram marcadas por intermináveis momentos de queixas em relação às difíceis condições de trabalho e à baixa valorização da profissão, essa fase pouco contribuiu para mudanças mais efetivas nas práticas educativas. Afinal, a estratégia de isolar os professores por área⁴² de atuação desconsiderava quase totalmente a cultura de cada contexto escolar. Com o passar dos anos, as mudanças que promoveram um (re)pensar geral na Educação influenciaram muitas dessas formas de conceber os processos de formação, promovendo alguma aproximação com os novos olhares sobre a Educação.

Sem desconsiderar a particularidade de cada uma dessas teorizações, vimos que, para expressar uma mesma intenção de ação, os termos se repetem. Partindo de seu significado etimológico, demarcaremos o que cada um sinaliza.

O termo reciclagem, que significa atualização pedagógica e cultural para se obter melhores resultados, foi muito utilizado na década de 80 do século passado. Ele nos remete a cursos rápidos, descontextualizados e, geralmente, muito superficiais. Atualmente vem sendo usado para indicar a reutilização de materiais usados ou não degradáveis, para outros fins. Indicando uma aproximação maior com as coisas do que com as pessoas, esse termo vem tendo sua utilização reduzida ao se tratar de “atualização” pedagógica, tendendo a cair no total esquecimento (HYPOLITTO,1996).

⁴² A maioria dos programas de treinamentos de professores se dava longe do espaço escolar e reunindo os professores por área de atuação.

Treinamento é outra expressão bastante utilizada – tornar apto, destro, capaz, para determinada tarefa ou atividade, habilitar, adestrar. Na formação de professores, ainda é utilizada no sentido de repetições mecânicas e passivas. Esse sentido de “adestramento” nos remete a uma possibilidade de reprodução mecânica de projetos e políticas educacionais, em que o produto final da intervenção pedagógica é planejado de forma a desconsiderar o percurso trilhado por professores e alunos. Os cursos de “treinamento em serviço” ou “reciclagem” foram considerados insuficientes, porque, além de serem esporádicos, não eram, na maioria das vezes, calcados nas necessidades dos professores (PEREIRA, 2006).

A busca por aperfeiçoamento – tornar perfeito, corrigir-se, concluir, acabar, completar ou, ainda, adquirir maior grau de instrução – foi muito utilizada num cenário em que os profissionais da Educação eram “moldados” para desenvolver suas funções de intervenção. A idéia de incompletude e busca por perfeição marcou as ações planejadas no sentido de completar ou acabar o que estava incompleto, desconsiderando a história de construção dos saberes constituídos no dia-a-dia docente.

Outro termo usual nesse campo é a atualização – tornar atual, modernizar. Se analisarmos seu sentido básico de tornar atual o conhecimento, somos levados a uma impressão inicial de que esse pode ser um termo adequado ao processo de formação. O que percebemos, na prática, são cursos de atualização, quase sempre, referindo-se a conteúdos, métodos ou técnicas que geralmente desconsideram a totalidade do processo de intervenção e a amplitude da profissão docente.

Também encontramos com freqüência a expressão capacitação – tornar capaz, habilitar e convencer, persuadir. Sem desconsiderar a contribuição histórica de mais esse enfoque da formação, também ele se torna inadequado, quando buscamos traços de um profissional autônomo que reflita sobre, com e para além de sua prática. A maior crítica a esse modelo de concepção recai sobre seu conjunto de significados, que sinaliza persuasão, mudança de conceitos e convencimento de idéias, sugerindo doutrinação e aceitação sem nenhuma crítica e/ou questionamento sobre o assunto (HYPOLITTO, 1996). Algumas dessas diferentes formas de conceber a formação ainda trazem, como elemento importante, as

iniciativas de formação a distância, numa tendência de massificação do ato formador.

Numa clara tentativa de superação dos princípios da racionalidade técnica que pautavam as propostas de formação das décadas anteriores, surge a idéia de profissional reflexivo. Essa tendência sugere princípios que se pautam num novo olhar sobre o indivíduo a se formar. A noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de idéias e práticas que lhe são exteriores (ALARCÃO, 2005). Esse movimento, que se baseia na reflexão sobre a prática, atraiu sobre si um verdadeiro fascínio, afinal, muito se questionava a formação de professores numa perspectiva técnica e a necessidade de se formar profissionais capazes de ensinar em situações singulares, instáveis, incertas, carregadas de conflitos e de dilemas, o que caracterizava o ensino como prática social em contextos historicamente situados (PIMENTA, 2002).

Tal fascínio é compreensível, se nos reportarmos ao final dos anos 80 e início dos anos 90 do século passado, no auge do conflito envolvendo a teoria e seu distanciamento da prática. Uma das principais características desse movimento reflexivo foi exatamente a valorização dos fazeres da prática. Mas não de qualquer fazer e de qualquer prática; o que se defendia era uma prática refletida, em constante diálogo com a teoria. Como era de se esperar, esse movimento influenciou de forma marcante as políticas e iniciativas gerais de formação de professores, tanto inicial quanto continuada.

Inicialmente, os estudos de Donald Schön⁴³ apresentam-se como a principal referência teórica a dar sustentação a esse movimento. A identificação desses estudos com os problemas vividos por professores recém-formados é apontada

⁴³ Donald Schön formou-se em Filosofia em 1951, na Universidade Yale. Tornou-se mestre (1952) e Ph.D. (1955) em Filosofia pela Universidade de Harvard. Estudou também na Sorbone e no Conservatório Nacional de Paris. Foi professor de Estudos Urbanos e Educação no Instituto de Tecnologia de Massachusetts. Influenciado pela teoria da indagação de John Dewey, sua investigação tem como ponto de partida a competência e o talento, inerentes à prática habilidosa. Concentra-se na reflexão-na-ação (pensar o que fazem enquanto fazem) que os profissionais desenvolvem em situações de incerteza, singularidade e conflito (RANGEL; SOARES, 2002).

como um dos motivos da influencia exercida por ele entre professores e pesquisadores, principalmente na década de 1990 (ALARCÃO, 1996).

Os estudos de Schön, dedicados a investigar os tipos de conhecimento que podem ser aprendidos e de que forma, levam-no a concluir que “[...] aos estudantes não se pode ensinar, mas sim instruir” (SCHÖN, apud RANGEL; SOARES, 2002, p. 86). Tal instrução tem como objetivo levar esse estudante a enxergar por si próprio as relações entre os meios e métodos utilizados e os resultados obtidos. Valendo-se de ambientes que simulam a situação futura de trabalho profissional, a proposta de Schön é possibilitar a aprendizagem das seguintes competências profissionais: **conhecer-na-ação** – competência de conhecimento, julgamento e performance habilidosa em uma situação única, incerta ou conflitante; **reflexão-na-ação** – é a competência para, em situação de surpresa e erro, refletir durante a ação, sem interrompê-la, interferindo e reestruturando as estratégias num processo de experimento imediato; **reflexão-sobre-a-ação** – é a reflexão sobre a ação com o objetivo de sistematizar e descrever um saber que está implícito nela (RANGEL; SOARES, 2002, p. 87, grifos do autor).

À medida que as expectativas geradas não foram atendidas, não tardaram as críticas. De maneira geral, tais críticas são motivadas por não se conseguir os resultados esperados, que podem ter sido gerados por uma expectativa muito alta em seu redor, pelas próprias dificuldades pessoais e institucionais para implementar, de uma forma sistemática e não apenas pontual, programas de formação de natureza reflexiva, além de, em alguns casos, ocorrer uma interpretação equivocada das idéias de Schön (ALARCÃO, 2005).

Discorrendo sobre as principais críticas ao conceito de professor reflexivo, Pimenta (2002) chama a atenção para o desenvolvimento de um possível “praticismo”, para o qual bastaria a prática para a construção do saber docente; de um possível “individualismo”, fruto de uma reflexão em torno de si próprio; e de uma possível hegemonia autoritária, em que a perspectiva da reflexão é suficiente para a resolução dos problemas da prática; além de um possível modismo. Nesse contexto de total estímulo ao isolamento, como o que percebemos na forma como se organizam as escolas e como ocorre a intervenção docente, em que professores

ainda têm pouco tempo para planejar suas atividades e quase nenhum para fazê-lo de forma coletiva, e as disciplinas ainda são tratadas de forma descontextualizada e fragmentada, com cada área de conhecimento “disputando” espaço nas matrizes curriculares, as iniciativas de formação que pretendam superar as dificuldades por que passam os professores deveriam considerar a possibilidade de perceber a escola como um todo.

Apontando os limites da proposta de Schön, Giroux (1997) desenvolve a concepção de professor como intelectual crítico, aquele cuja reflexão é coletiva no sentido de incorporar a análise dos contextos escolares no contexto mais amplo e colocar clara direção de sentido à reflexão: um compromisso emancipatório de transformação das desigualdades sociais (PIMENTA, 2002).⁴⁴

Contra-pondo-se à ideologia da prática educativa tradicional, a proposta de Giroux inspira-se na Pedagogia radical, ao mesmo tempo em que a questiona. Define como “deficiência grave” o fracasso em ir além da linguagem da análise crítica e da dominação. Para ele, os educadores radicais concentram-se de tal forma na linguagem da dominação que não resta qualquer esperança viável de se desenvolver uma estratégia educacional política progressista. Alertando ainda para a pouca compreensão das contradições, distanciamentos e tensões que caracterizam a escolarização, Giroux afirma que tal posição impede que os educadores de esquerda desenvolvam uma linguagem programática para reformas pedagógicas ou escolares. Ele conclui sua crítica afirmando que, para que a Pedagogia radical se torne um projeto político viável, ela precisa desenvolver um discurso que combine a linguagem da análise crítica com a linguagem da possibilidade (GIROUX, 1997).

Desafiando a Pedagogia radical a oferecer análises que revelem as oportunidades para lutas e reformas democráticas no funcionamento cotidiano das escolas, ele

⁴⁴ Mesmo ciente de que vários autores que aqui estamos utilizando, não dedicam seus estudos à formação continuada, concentrando sua produção na formação inicial, em pesquisas sobre a profissão docente, sobre os saberes mobilizados pelos professores e a própria condição de ser professor, não poderíamos deixar de convidá-los para nosso diálogo por entender que, em meio a qualquer movimento de formação de professores, se faz necessário adotar uma expectativa clara dos horizontes a que se pretende chegar. Não se trata de uma definição previamente elaborada de “modelos” de professor, mas, sim, de uma orientação conceitual que possibilite a constituição de movimentos coerentes, desde a sua concepção até a efetivação das práticas pretendidas.

aponta a definição das escolas como esferas públicas democráticas e a definição dos professores como intelectuais transformadores, como elementos importantes desse discurso. Para ele:

As escolas são lugares públicos onde os estudantes aprendem o conhecimento e as habilidades necessárias para viver em uma democracia autêntica. Em vez de definir as escolas como extensões do local de trabalho ou como instituições de linha de frente na batalha dos mercados internacionais e competição estrangeira, as escolas como esferas públicas democráticas são construídas em torno de formas de investigação crítica que dignificam o diálogo significativo e a atividade humana. Os estudantes aprendem o discurso da associação pública e responsabilidade social, além disso, encarar as escolas como esferas públicas democráticas fornece uma fundamentação para defendê-las, juntamente com formas progressistas de pedagogia e trabalho docente, como instituições e práticas essenciais desempenhando um serviço público importante (GIROUX, 1997, p. 28).

Para esse modelo de escola, Giroux sugere um educador capaz de moldar os modos nos quais o tempo, o espaço, as atividades e o conhecimento organizam o cotidiano nas escolas, a fim de que esses educadores possam atuar como intelectuais criando a ideologia e as condições estruturais necessárias para escreverem, pesquisarem e trabalharem uns com os outros na produção de currículos e repartições do poder. Combinarão reflexão e ação, no interesse de fortalecer os estudantes com as habilidades e conhecimentos necessários para abordar as injustiças e atuar de forma crítica, comprometidos com o desenvolvimento de um mundo livre da opressão e exploração.

Nesse sentido, o referencial mais importante, que tem implicações metodológicas para professores e pesquisadores que assumem o papel de intelectuais transformadores é a “libertação da memória”, a consciência de um passado de sofrimento, somada à dignidade e à solidariedade da resistência, dá o tom das condições históricas de uma sociedade que carece de transformações. Na visão de Giroux, a libertação da memória representa uma declaração, uma esperança, um lembrete discursivo de que as pessoas não apenas sofrem sob os mecanismos da dominação, como também resistem a esses mecanismos (GIROUX, 1997).

Como podemos perceber, a passividade dos professores, tão criticada nas propostas de formação anteriores, é “substituída” por um protagonismo que tenta

retirar esse professor de seu isolamento na sala de aula, remetendo-o a um envolvimento intenso com a escola e a comunidade. Pautando esse envolvimento num profissionalismo de construção histórica e social, deverá se considerar a cultura escolar como elemento de viabilização das mais diferentes iniciativas. Princípios como reflexão, reflexão na ação, reflexão com a ação e reflexão para além da ação em planejamentos específicos, no e com o coletivo da escola, passam a compor essa nova forma de perceber a formação.

Retornando à proposta oficial da Prefeitura Municipal de Vitória, podemos concluir pela sua coerência com esses estudos. Trata-se, então, de uma proposta que se encontra em sintonia com essa noção de formação reflexiva. Resta uma análise mais apurada em relação às ações desencadeadas a partir dessas propostas.

Uma primeira constatação indica um descompasso entre o que sugere o documento oficial e aquilo que a prática do dia-a-dia da escola revelou como possível. Não é difícil perceber um distanciamento entre o idealizado e o vivido. Nesse ponto de nossa análise, somos desafiados a tentar entender as ocultações que impedem essa proposta oficial de tornar-se viável no momento em que se efetivam suas ações, a princípio coerente com o que sinaliza sua opção teórica.

Em nossa incursão pela escola Vitória, identificamos o quanto o “modelo de gestão”, adotado pelo órgão central, oculta questões que têm comprometido algumas iniciativas indicadas na política sistêmica. Constatamos que o quadro de recursos humanos reflete uma das principais tensões nas tentativas de qualificação das práticas individuais e coletivas dessa unidade escolar. A região onde está situada a escola sofre, ano após ano, com um rodízio de professores efetivos⁴⁵ por ocasião do concurso de remoção. Como o acesso a essa região é bastante desfavorável no tocante a transporte coletivo, principalmente para profissionais que residem em outros municípios da Grande Vitória, sempre que ocorre esse concurso de remoção, boa parte desses profissionais tenta transferir seu local de atuação para uma escola mais central no município.

⁴⁵ Professor efetivo é aquele que, com ingresso via concurso público, pertence ao quadro oficial de profissionais do município.

Não raro, várias escolas dessa região iniciam seu ano letivo sem contar com todos os professores de seu quadro. Em se tratando de contrato temporário, segundo a administração central inevitáveis para atender à demanda de profissionais que estão atuando em outras frentes,⁴⁶ muitos, ao serem sondados para atuar nessa região, abrem mão do contrato, preferindo optar por outras redes de ensino.

Essa realidade de rodízio de professores cria uma situação de eterno recomeço nas práticas coletivas tentadas por essas escolas. No caso particular da escola Vitória, um quadro relativamente fixo de pedagogos permitiu a constituição de algumas práticas bastante positivas ao longo dos últimos anos. Uma mudança recente, em que também esse quadro de pedagogos sofreu alterações, deixou a escola sem muitas referências para a continuidade das iniciativas pensadas de ano para ano. Um reflexo imediato dessa falta de referências é o registro de descontentamento dos professores com a organização geral da escola, antes apontada como seu ponto forte.

Com essas mudanças constantes de profissionais, a sensação de descontinuidade passou a se refletir em boa parte das ações em que a coletividade é desafiada a dar respostas. Essa realidade é facilmente percebida no relato da professora Carmem, quando afirma que a rotatividade de professores nessa escola tem inviabilizado uma seqüência de trabalho que permita a implantação das propostas planejadas em longo prazo. Se nos reportarmos aos desafios da organização de um processo de formação, rapidamente somos tomados da certeza de que essa alternância de profissionais tende a comprometer qualquer proposta que se queira efetivar nesse campo.

Uma outra constatação indica a lógica que permite um distanciamento de rigor qualitativo nas práticas de formação, ocultando uma tendência de banalização dos resultados, apresentando-se como aquela que mais contribui para dificultar as ações de formação previstas nas políticas de formação de um modo geral. Basta observar o ponto central dessa proposta: a idéia de professor reflexivo pautada na

⁴⁶ Vários professores estão afastados da regência pelos mais variados motivos: assumindo cargos de chefia na própria escola ou no órgão central, atuando em uma das equipes de coordenação no órgão central (SEME), cedidos a outras Secretarias da própria Prefeitura, a outras Prefeituras e ao Estado ou, ainda, afastados por licenças médicas e/ou maternidade.

pesquisa-ação. Aqueles que se aventuram, mesmo de forma incipiente, pelos desafios dessa opção de pesquisa, percebem de imediato o quão complexa pode ser essa tarefa.

Se, mesmo no universo acadêmico, essa não é uma tarefa fácil, uma ação imediata para quem pretende a implantação da pesquisa-ação como proposta central de formação, deveria caminhar no sentido de oferecer aos profissionais envolvidos nessa formação as condições mínimas para que dela pudessem se apropriar. O que constatamos em nossas observações foi uma total ausência de planejamento para se vencer essa fase fundamental. Essa atribuição parece ter sido delegada integralmente à escola.

Uma outra ocultação importante reflete as tensões do debate que aborda os direitos dos professores e dos alunos, indicando a ausência de condições de organização de espaços/tempos próprios para a formação definidas pelas instâncias legais (LDB, leis municipais e estaduais). Priorizando, sobretudo o aumento da carga horária de aulas dos alunos, a mudança de 180 para 200 dias letivos, apontada na LDB, aprovada em 1996, desconsiderou a necessidade de um tempo, pelo menos semanal, que permita a discussão e planejamento das ações de formação, planejamentos coletivos e intervenção compartilhada.

Durante o período de observação, os poucos momentos de reunião coletiva no turno que acompanhamos aconteceram após o término das aulas, limitando esse momento a um período máximo de vinte minutos. Hoje, se não houver uma iniciativa das escolas que desconsidere essa necessidade de um mínimo de quatro horas diárias de aulas, não é possível a realização dessa opção de formação dentro do horário de trabalho dos profissionais de cada turno. Nesse sentido, Carmem pondera:

[...] é aquilo que eu falei: não pode liberar alunos, o pedagogo está muito em sala de aula, não pode liberar. O aluno não pode sair mais cedo, então, a escola não tem como viabilizar esse espaço, porque, legalmente, não pode. A não ser que a gente fizesse de forma... Como é que eu poderia dizer... Desrespeitando. Ah, não! Vai liberar cedo, sim (CARMEM – ENTREVISTA, 2007).

Uma experiência concreta que retrata essa “desobediência” foi a forma como se deu o Conselho de Classe do primeiro bimestre. Para garantir sua realização, os alunos

foram dispensados, em dias alternados, permitindo que os professores das diferentes turmas pudessem participar integralmente desse momento.

Longe do debate sobre a consolidação da proposta de professor reflexivo compreendendo e, se necessário, transformando sua prática, uma das poucas vertentes da proposta que se consolidou foram os encontros previstos no calendário anual de formação. Esses encontros, planejados com assessoria direta da SEME, poderiam se tornar um espaço interessante de aprofundamento das concepções teóricas fundamentais à introdução da proposta do sistema. Também nesse momento, importantes ocultações comprometeram essa ação.

De imediato, constatamos que a falta de um espaço periódico de encontros coletivos acumulou questões emergenciais do dia-a-dia escolar que acabaram ocupando esse espaço. Além disso, a mesma sensação de descontinuidade relatada anteriormente é percebida aqui.

[...] é questão de organizar. Se organizar, acontece. Por exemplo: essa com o gerente do ensino fundamental no sábado, ele ficou de voltar. Qual dia? Qual a data no calendário que ele pode vir para a gente dar continuidade? Não tem. Ficamos presos ao calendário e só vamos lembrar da próxima formação quando estiver próximo do dia. Por isso que eu falo que é uma questão de organização. Não pensa lá na frente (CARMEM – ENTREVISTA, 2007) .

Indiscutivelmente, na opinião dessa professora, essa proposta carrega o peso da falta de continuidade, ocasionada pela dependência a um cronograma fixo e engessado por um formato que deve se submeter às limitações impostas por um calendário legal que privilegia a quantidade de aulas em detrimento de sua qualidade. Mesmo abordando questões importantes para a solução de problemas que impõem limitações à qualidade do trabalho docente, essa falta de continuidade contribui para que se experimentem as mesmas sensações de desorganização presentes no modelo de formação adotado pela escola até então.

Se, antes, o modelo de formação do sistema, com encontros quinzenais e/ou mensais (HERINGER, 2006), pecava por fragmentar o debate, desconsiderando a escola como um todo, esse novo modelo corre o risco de uma abordagem superficial sem espaços para aprofundamentos.

Uma ocultação importante nesse contexto mostra o “pouco envolvimento” dos professores nas ações indicadas na proposta. Não percebemos a cumplicidade necessária, com uma proposta que nasceu integralmente formatada pela gestão central, devendo ser “aplicada” na e pelas escolas. Essa ocultação oferece algumas possibilidades interessantes para nossa análise. Uma primeira constatação indica uma rejeição quase automática a qualquer proposta que “venha” do sistema. Historicamente, essa, e outras redes, tendem a questionar essa forma de fazer política. Mesmo considerando a coerência com as concepções teóricas mais recentes, não percebemos a mesma coerência no processo de construção e na tentativa de efetivação da proposta.

Se a fundamentação indica interesse em formar um professor crítico, reflexivo e transformador, a não participação desse sujeito na construção da proposta apresenta-se como a primeira e mais incoerente barreira. Em contrapartida, não percebemos nesse conjunto de profissionais a disposição de questionar e interferir nessa realidade.

Por fim, a mais expressiva e contraditória ocultação nos remete à própria política de formação proposta pela gestão central. Se, em 2007, a idéia de professor reflexivo agindo como pesquisador de sua prática não extrapolou os limites do prescrito (SACRISTÃN, 2000), em 2008, até mesmo essa dimensão foi abandonada. Infelizmente, é comum que, de uma gestão para outra, quando mudam os atores e, conseqüentemente, os projetos de governo, as políticas sofram significativas mudanças. O que vemos, neste momento, são mudanças constantes dentro de uma mesma administração. Desde 2005, ano em que assumiu essa atual gestão, as políticas de formação têm sofrido alterações. A proposta apresentada oficialmente para 2007 já em 2008,⁴⁷ foi quase totalmente desconsiderada, centrando-se novamente em um calendário de formações previamente definidas para a escola e priorizando a oferta de cursos esporádicos, com temáticas variadas, em outros espaços e tempos. Apresentamos, a seguir, um quadro com a proposta de formação para o ano de 2008.

⁴⁷ Mesmo tempo ido a campo no primeiro semestre de 2007, esse trabalho foi concluído ao final do primeiro semestre de 2008 quando pudemos comprovar essa mudança na política de formação dessa secretaria.

P R O P O S T A D E F O R M A Ç Ã O P A R A 2 0 0 8	<p>Reportando-se à política de formação apresentada em 2006, a Gerência de Formação e Desenvolvimento da Educação reafirma a escola como o principal <i>lôcus</i> da “formação em serviço”, assume a formação como uma prioridade da atual administração com foco na democratização do conhecimento, tornando-o acessível a todos os alunos, trabalhadores e conselheiros das Unidades de Ensino de Vitória, e propõe as seguintes ações que integram a política de formação continuada no item Formação em espaços interescolares garantidos pela SEME:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) calendário de formação com 15 dias previstos, no horário de trabalho, para atividades de formação com todo o grupo da escola; b) cursos desenvolvidos prioritariamente por profissionais da própria Rede com qualificação nas áreas propostas e por alguns profissionais “externos”. Esses cursos contam com carga horária mais consistente, com um maior tempo para reflexões, visando a atender às diferentes demandas dos servidores e à qualificação de sua ação no interior das escolas (GFDE, 2008); c) os cursos acontecerão fora do horário de trabalho dos professores. <p>Apresenta os seguintes critérios para participação nesses cursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) uma única inscrição por Semestre será garantida a cada servidor que será atendida por ordem de sua efetivação, respeitando o número de vagas oferecidas para cada curso; b) a contrapartida do servidor para a certificação será a freqüência. A confirmação da inscrição para uma outra opção no segundo Semestre estará condicionada ao certificado para aqueles que se inscreveram nas formações do primeiro Semestre; c) o servidor deverá pensar em uma segunda opção para facilitar a inscrição, caso não tenha mais vaga na primeira, ao tomar conhecimento das possibilidades de curso; d) o profissional que atingir 75% de presença nos encontros receberá certificado.
--	---

QUADRO 3 – FORMAÇÃO 2008: cursos fora do horário de trabalho⁴⁸

⁴⁸ Essa forma de apresentação do título da proposta é a mesma utilizada no documento oficial (POLÍTICA DE FORMAÇÃO SEME/PMV, 2008).

Como sinalizamos, a proposta apresentada para 2008 não indica nenhuma ação para o desenvolvimento da proposta de pesquisa-ação, um dos eixos principais da política a que se faz menção. Além disso, os 15 dias de formação, previstos para o horário de trabalho, com todo o grupo de professores da escola, estão diluídos de forma a contemplar os Conselhos de Classe da escola, o Congresso Estadual dos Professores e o Fórum Municipal de Educação. Mesmo considerando que esses podem e devem se tornar importantes espaços de formação, são diferentes momentos reservados a debates próprios da demanda de cada um deles, não garantindo, necessariamente, o atendimento às demais necessidades de formação latentes no contexto escolar. Se persistir essa estratégia para os anos seguintes, esse tempo deverá se reduzir. Isso porque a realidade de 15 dias tornou-se possível por se tratar de um ano de poucos feriados.

4.3 PRÁTICAS DE FORMAÇÃO MATERIALIZADAS PELA PROFESSORA COLABORADORA DO ESTUDO

Se as ações iniciais indicadas pelas instâncias gestoras e fundamentadas em estudos acadêmicos têm a intenção de motivar ações coletivas, as práticas de formação materializadas pela professora Carmem destacam a dimensão individual desse campo. O modelo hegemônico que determina a forma de organização e funcionamento das unidades escolares, aglutinando professores e alunos em uma proposta de atuação partilhada, é o mesmo que, paradoxalmente, não facilita os momentos de articulação desse coletivo, restando a cada profissional uma frágil autonomia para definir e conduzir seu próprio processo de formação.

Como vimos em Correia (1999), esse olhar predefinido imposto por consensos cognitivos que, de antemão, determina o que pode e deve compor os processos de formação, tende a ocultar dificuldades e possibilidades que poderiam compor um quadro mais real para as práticas de formação.

Em se tratando de ações individuais, essa realidade não é diferente. Construir processos de formação, sem uma leitura consistente dessas dificuldades e possibilidades, pode contribuir para uma ineficiência dessas práticas, com o “incômodo” de não poder responsabilizar ninguém além de si mesmo. Esse momento individual, se utilizado em consonância com a proposta reflexiva que sugere uma imersão na própria prática, pode desvelar consensos ilusórios, geralmente submersos em certezas construídas por saberes historicamente constituídos pelo sujeito.

Na tentativa de compreender esses consensos ilusórios e as ocultações que envolvem as práticas individuais, buscamos uma maior aproximação com a professora Carmem. Percebemos nela uma presença envolvente no dia-a-dia da escola, assumindo uma posição de referência em seu contexto geral. Sua prática pode ser apontada como de extremo compromisso profissional. Corroboram para essa constatação fatos como sua participação no Conselho de Escola, seus posicionamentos consistentes em defesa dos interesses de alunos, pais e professores, o respeito e carinho percebidos em seu relacionamento com os sujeitos que freqüentam aquele espaço e, principalmente, a seriedade profissional com que participa da vida escolar, de modo geral.

Talvez por ter concluído sua formação inicial com uma abordagem curricular predominantemente técnica, sua prática reflete um grande domínio sobre os conteúdos tradicionais da Educação Física, o que nos aproxima de uma primeira e importante ocultação: mesmo reconhecendo a hegemonia do conteúdo esporte em sua prática pedagógica, Carmem não aparenta assumir, na amplitude necessária,⁴⁹ a possibilidade de uma formação pessoal no sentido de buscar alternativas de mudanças.

Nesse contexto, nossa presença, observando e registrando sua prática diária, questionando seu nível de consciência sobre a hegemonia desse conteúdo tradicional em sua prática pedagógica, constituiu-se em um interessante espaço de formação. Em dado momento, Carmem reconhece sua relação muito forte com o

⁴⁹ Percebemos uma intenção ainda tímida, nesse sentido.

esporte, afirmando ter dificuldades em desenvolver outros conteúdos. Mesmo assim, tem tentado algumas experiências com o frescobol e a capoeira.

Nesse ponto de nossa análise, recorreremos à política de formação defendida pela SEME de forma oficial, quando discorre sobre os princípios da prática reflexiva e alia-se à Esteban na crítica à organização escolar pautada nas concepções defendidas pelo paradigma hegemônico, propondo que a atuação do docente passe a ser de mediação entre a cultura hegemônica e seus alunos.

A SEME propõe, ainda, um movimento de formação que possibilite a reconstrução dos saberes docentes a partir da indagação, questionamento e confronto com os saberes constituídos com base no paradigma hegemônico, resgatando a palavra dos alunos das camadas populares, silenciadas no processo de negação cultural desse grupo, na perspectiva da promoção de sua inclusão social (PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA, 2006).

Esse mesmo documento aponta a metodologia da pesquisa-ação como um dos caminhos possíveis na direção de uma Educação emancipatória tanto de professores, quanto de alunos, superando o modelo da racionalidade técnica que postula um professor competente como aquele que soluciona problemas apenas com a aplicação rigorosa de teorias e procedimentos científicos.

Para a sustentação teórica desse modelo de pesquisa, a GFDE tomou, como base, os estudos de Rosana dos Santos Jordão: *A pesquisa-ação na formação inicial de professores: elementos para a reflexão*, que aponta Kurt Lewin como o pioneiro na aplicação do modelo de pesquisa-ação em estudos nas áreas das Ciências Sociais, além de destacar vários outros cientistas ligados à área educacional que vêm utilizando a pesquisa-ação em seus trabalhos de investigação, dentre eles: Lawrence Stenhouse, Jhon Elliott, Wilfred Carr e Stephen Kemmis e Kenneth Zeichner (PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA, 2006).

Reportando-nos ao momento em que se deu a entrevista com a professora Carmem e a essa proposta de formação encaminhada pela SEME, somos levados a reconhecer o quanto seria proveitosa uma proposta de pesquisa-ação que pudesse

contribuir com uma análise mais apurada da prática dessa professora, feita **por** ela e **para** ela, complementada com um aprofundamento nessas alternativas já reconhecidas de conteúdos. Um fator que contribuiria muito com essa possibilidade de formação é a prática de organização dessa profissional em relação ao planejamento das aulas. Sobre isso, ela afirma:

Meu registro é bastante simples, como você viu. Faço o que vou trabalhar na semana. Tenho um caderninho, ele está até meio desatualizado. Porque, às vezes, eu não tenho tempo de sentar para estar escrevendo. Escrevo uma folha e depois passo a limpo. Por exemplo: eu já idealizei o que vai ser essa semana para as turmas, mas ainda não tive tempo de sentar para registrar. Até comentei com você o negócio da 8ª série. Os planejamentos são semanais e às vezes até quinzenais, eu tenho a segunda-feira e a quinta-feira, no último horário. Às vezes os meninos não vêm para fazer o treinamento, são 50 minutos só e, eu uso para fazer planejamento. Para procurar alguma coisa, para tentar ver alguma coisa, esse espaço é a segunda-feira (CARMEM – ENTREVISTA, 2007).

Como podemos comprovar em nosso material de análise, apesar de algumas dificuldades, essa professora tem como prática planejar suas aulas. Mesmo que, a princípio, possa parecer um registro de pouca profundidade e, talvez, até mesmo incompleto, percebemos que eram suficientes para lhe dar segurança naquilo que desenvolvia em cada aula. Por mais de uma vez, quando o assunto da aula solicitava algum tipo de pesquisa, a professora recorreu ao espaço de planejamento para, em livros ou na internet, montar o material para suas aulas.⁵⁰ Numa análise preliminar, o tempo destinado ao planejamento, usado com seriedade pela professora não parece ser suficiente para oferecer momentos de estudos, no sentido de oferecer respostas às questões pessoais levantadas anteriormente.

De modo geral, ela se sente só no planejamento, reclama da ausência da pedagoga atribuindo esse fato à rotina diária da escola, onde se criam demandas estranhas às responsabilidades centrais dessa profissional.

Eu acho que, se a gente não consegue planejar, a gente se perde. Isso é um fato. Eu tenho uma dificuldade grande aqui na escola de estar sentando com os pedagogos para estar fazendo este planejamento. Não porque eles não estão disponíveis para mim. Eles não estão disponíveis, porque têm de assumir sala de aula. Hoje, não sei por que cargas d'água [risos] a Roberta está presente no meu PL, sentou com a gente logo no início, antes de você

⁵⁰ Vale a pena relatar que a escola conta com um computador, na sala de pedagogos, com acesso disponível à internet..

chegar. Mas isso não é comum, porque, quando ela não está numa sala de 1ª a 4ª série, ela provavelmente está numa de 5ª a 8ª, cobrindo alguém. Por exemplo: o professor Leandro, de matemática, está à disposição da Justiça e toda terça-feira ele não vêm à escola. Aí, quem assume as aulas dele? A pedagoga. Aí, ficam a professora de Geografia e História sem ela aqui na sala, sentando para o planejamento (CARMEM – ENTREVISTA, 2007).

De forma bastante enfática, Carmem expressa seu desejo de planejar junto com a pedagoga. Em mais de uma vez, afirma que as demandas da escola inviabilizam essa possibilidade, porém, em dado momento, recorre a recordações de sucesso com outros profissionais dessa área, com quem trabalhou nessa mesma escola, deixando claro que há também uma parcela de responsabilidade da pedagoga nesse quadro. De qualquer forma, as deficiências na organização da escola, no sentido de resolver essas demandas sem inviabilizar o trabalho da pedagoga, são apontadas por ela como um fator decisivo nessa questão.

Para além de representar prejuízos nos planejamentos e articulações pedagógicas, essa fragilidade relatada na organização escolar produz importantes limitações na qualificação das ações de intervenção. Por mais de uma vez, observamos o quanto a falta de articulação contribui para limitar as atuações, tanto individuais quanto coletivas.

Uma importante limitação, que merece registro, deu-se quando da mudança de uma das datas previstas para formação, definida e organizada pela unidade escolar. Na oportunidade, a data prevista foi alterada sem uma consulta prévia aos professores, indicando-se, como nova data, um dia em que haveria formação, organizada pela SEME, para a área de Educação Física. Carmem, sentindo-se extremamente prejudicada, optou por acompanhar a formação já agendada com a SEME.

Em um outro momento, percebemos alguns professores articulando propostas, a serem encaminhadas à SEME, em relação ao grande número de alunos ainda não alfabetizados, (identificados na avaliação diagnóstica), sem a participação da área de Educação Física. Carmem mostrou-se bastante indignada com a forma como se deu o movimento, sem que todos os professores fossem envolvidos.

Ao observarmos essas limitações, pudemos constatar o quanto seria difícil que a proposta política de formação viesse a ser efetivada dentro dessa frágil estrutura de articulação pedagógica, sem um planejamento que contemplasse todas essas dificuldades.

A essa altura da análise, ficou clara a ocultação do principal elemento teórico da proposta de formação, previsto na política de formação encaminhada pela SEME. No momento em que Carmem reconhece um desconhecimento das possibilidades de trabalho com a pesquisa-ação, sem um acompanhamento qualificado da pedagoga, que, em tese, deveria ser a profissional da escola capaz de fazer a articulação entre o que aponta a política de formação e as necessidades dos professores e, sem um planejamento inicial que contemplasse uma aproximação teórica com esse tema, não percebemos nenhuma tentativa de efetivação desse movimento de formação em que a pesquisa-ação se apresentava como o eixo central.

Demonstrando uma relativa autonomia, no tocante à proposta da SEME, a experiência dos planejamentos coletivos, envolvendo os professores de Educação Física dos dois turnos, apresentou-se como a mais promissora e aquela com maiores possibilidades de qualificação das ações coletivas e individuais da escola Vitória. Essa iniciativa se constituiu de encontros entre os professores para traçar metas conjuntas relacionadas com as principais ações da área a serem desenvolvidas durante o ano letivo de 2007.

[...] estamos fazendo uma coisa que a gente não fazia antes, sentando o grupo de professores, dos dois turnos, para estar definindo os conteúdos a serem trabalhados. Este ano, pela primeira vez. Está sendo único. O mesmo conteúdo por bimestre na disciplina. Na escola. Nos dois turnos (CARMEM – ENTREVISTA, 2007).

Essa foi uma prática que, segundo a professora Carmem, não apresentou maiores resultados, pela dificuldade de serem realizados com uma maior regularidade. De acordo com a professora, a dupla jornada de trabalho dos demais professores e suas atribuições de mãe não permitiram que os encontros acontecessem com a frequência desejada.

Demonstrando acreditar muito nessa modalidade de planejamento, Carmem aponta sua não efetivação, entre os professores de um modo geral, como um dos entraves para levar à frente aqueles projetos em que as ações devem ser desenvolvidas de forma coletiva. Reconhece as limitações legais para sua efetivação, destacando que o grande número de aulas dadas impede uma organização nesse sentido e aponta esse fato como uma necessidade urgente de mudanças para a qualificação das práticas coletivas.

Uma outra situação que contribui para reforçar esse ponto foi a tentativa de articulação do movimento de inclusão no interior da escola. Com um histórico de reconhecida experiência no trabalho com alunos deficientes na APAE/Vitória, Carmem relata que não tem conseguido desenvolver um trabalho consistente com esse segmento de alunos. Ao registrar sua experiência nesse campo, ela afirma:

Minha experiência com a inclusão é de pouco tempo, porque uma coisa é você trabalhar na APAE. Aí, tinha todo um conhecimento da educação especial, outra coisa é trabalhar com eles dentro da sala de aula. Minha experiência com inclusão tem o mesmo tempo da experiência de inclusão nas escolas públicas (CARMEM – ENTREVISTA, 2007).

Ao enfatizar as dificuldades de realização de um trabalho verdadeiramente inclusivo, Carmem reconhece as especificidades de cada uma dessas instâncias de atuação. O trabalho com alunos deficientes traz um sentimento de impotência percebido em outros professores da escola. Em dado momento, reclama de um maior tempo para preparar suas aulas nas turmas que contam com alunos desse segmento e relata que seria necessária uma maior articulação entre os profissionais envolvidos. Reportando-se à experiência de formação, realizada em 2004, deixa evidente o quanto foi positiva a contribuição do módulo que abordou o tema da inclusão e reforça a necessidade de outras experiências nesse sentido.

Como já destacamos, uma experiência marcante nesse período de observações foi a participação do grupo de professores da escola no Congresso Espírito-Santense de Educação Física, organizado pelo Centro de Educação Física e Desporto da Universidade Federal do Espírito Santo. Importa registrar que esse evento contou com o apoio da SEME, quando financiou a inscrição de todos os professores de Educação Física da rede municipal que mostraram interesse em participar. Em se

tratando da escola, foi fundamental a organização criada para que esses professores fossem liberados de parte de suas aulas e assim pudessem participar de quase todo o evento. Percebemos que, mesmo com os problemas gerados pela ausência desses profissionais em horários destinados a aulas, o Corpo Técnico Administrativo da escola (CTA) trabalhou no sentido de permitir e facilitar, na medida do possível, a participação dos professores.

Vale registrar que a Secretaria Municipal de Educação do município de Vitória delega à escola a prerrogativa de decidir pela liberação ou não de seus profissionais para a participação em eventos desse tipo. Situação que, segundo a professora Carmem, sempre se mostra favorável aos professores dessa escola.

Um ponto importante a ser acrescentado nessa experiência foi a disposição demonstrada por Carmem para participar do evento. Mesmo considerando sua disponibilidade profissional, estando livre por não atuar em outro horário, Carmem apresenta dificuldades de ordem pessoal para esse tipo de atividade, principalmente na rotina diária com sua filha.

Em relação à proposta de formação construída no ano de 2004, experiência que já citamos como de grande relevância na história de formação desse município, a participação da professora Carmem foi no sentido de envolver-se com todo o processo, desde aquele previsto no horário normal de trabalho, quanto a parte do projeto que previa encontros fora do horário de trabalho. Sua posição, na oportunidade, revelou um compromisso pessoal com aquele movimento, mesmo defendendo e cobrando a garantia de espaços/tempos de formação nos horários de trabalho.

Por fim, uma ocultação que merece análise é aquela que indica um descompasso entre os saberes constituídos no dia-a-dia de sua prática profissional e aqueles necessários a uma releitura de suas opções curriculares. Sobre isso, a própria Carmem relata:

[...] na medida do possível, a gente sempre está procurando essa autoformação, essa formação mesmo. Eu até ganhei o livro do Kunz, que eu não tinha. Vou até começar a ler. Até para poder conhecê-lo mais. É o segundo livro dele. E eu ainda não tinha. Mas eu vejo assim... Eu entendo que é de extrema importância, senão a gente fica assim... Sabe quando você... É como o computador... Eu não vou tocar no computador porque eu tenho medo. Se eu não toco, eu não aprendo. Então, eu tenho muita dificuldade com aquilo ali, mas, por quê? Porque eu também me limito a não trabalhar em cima e nem vivenciar. Então eu sei o básico do básico. Ou seja, eu não sei nada. A necessidade é que, às vezes, me leva a buscar alguma coisa, aí, quando eu vou, eu vou e percebo que é muito fácil. Eu acho que não é por aí. Eu acho que a pessoa tem que estar sempre... Estar procurando, é claro, buscando (CARMEM – ENTREVISTA, 2007).

Esse relato da professora, oferecido para análise após sua participação no congresso de Educação Física, em que Carmem teve a oportunidade de manter um contato direto com o professor Kunz⁵¹, evidencia uma vontade de realizar essa releitura curricular, o que a remete na direção de uma, quase automática, desvalorização dos saberes acumulados há tantos anos. Encontrar o equilíbrio necessário a uma análise coerente de sua prática inspirada na idéia de professor como intelectual crítico, articulador e transformador de sua prática, certamente não é uma tarefa fácil de realizar no isolamento profissional imposto por esse modelo hegemônico de organização escolar.

4.4 PRÁTICA DE FORMAÇÃO MATERIALIZADA PELA INSTÂNCIA GESTORA LOCAL

Com a política de formação definida pela SEME indicando a escola como centro das experiências de formação, buscamos encontrar, em nossas observações, aqueles movimentos nesse sentido. Ocorre que, como já verificamos, a simples manifestação dessa política não significou uma adesão automática e integral. Podemos afirmar que, dessa proposta política, o que se materializou concretamente foram os encontros de formação previstos em calendário e planejados com a participação

⁵¹ Elenor Kunz, mestre em educação física pela Universidade Federal de Santa Maria (RS) com doutorado e pós-doutorado na Universidade de Hannover (Alemanha) é professor titular do departamento de educação física da Universidade Federal de Santa Catarina e autor de vários livros.

direta da assessoria da SEME. A vertente da pesquisa-ação, ponto central dessa política, não ganhou visibilidade nem mesmo como intenção de aproximação teórica.

Para tentar compreender os movimentos de formação que, então, se materializaram, somos convidados a dialogar com as observações e entrevistas realizadas no período em que nos tornamos parte do dia-a-dia dessa escola. Uma primeira constatação dá conta de que, em anos anteriores, essa escola vivenciou ricas experiências nesse sentido, ancoradas em uma organização interna que articulava encontros semanais para esse fim, contando com uma relativa cumplicidade do coletivo de profissionais da escola.

Esses encontros eram realizados no interior da escola, em cada um de seus turnos de trabalho, com duração prevista para uma hora e periodicidade semanal. Aconteciam graças à dispensa dos alunos, da última aula, em um dia da semana definido pelo coletivo de professores. Como esse modelo de organização implicava a redução da carga horária do aluno nesse dia de estudos, sempre aconteceu à revelia da vontade do sistema. Essa prática sempre existiu na escola pesquisada, sendo interrompida nesse ano em função da avaliação institucional ocorrida no final do ano de 2006.

Com as dificuldades decorrentes da rotatividade de profissionais, as experiências positivas de organização para a formação cederam lugar a um vazio de oportunidades coletivas, restringindo as possibilidades desse contato a encontros pontuais sem uma seqüência planejada de formação. Essa falta de continuidade provocou uma ruptura nesse processo de formação que era articulado pelo corpo técnico-administrativo da escola (CTA).

Rapidamente, os referidos encontros perderam sua característica de formação, transformando-se apenas em espaços de articulação administrativa, passando, então, a ser acionados apenas em momentos de maior necessidade dessa articulação, sempre convocados pelo CTA da escola, sem uma seqüência garantida e muito menos um planejamento que contemplatesse essa demanda por formação. Em alguns momentos, chegamos a presenciar encontros convocados para o final da jornada diária de aulas, de 17 horas e 30 minutos até as 18 horas. Em uma dessas

oportunidades, pudemos perceber o quanto esse tempo é insuficiente para que o grupo, tendo encerrado suas aulas, conseguisse se deslocar para o local indicado para o encontro e, nos minutos restantes da meia hora destinada para esse fim, produzisse alguma coisa.

O pouco tempo destinado à articulação desse coletivo, somado à realidade de rodízio de seus profissionais, criou um distanciamento entre a equipe de gestão e as demandas do grupo de professores, o que acabou por contribuir com um clima de desorganização relatado nas entrevistas, chegando ao ponto de inviabilizar vários projetos planejados para o ano letivo de 2007.

Em dado momento, a falta de diálogo pode ser percebida como o maior obstáculo para a efetivação desses projetos, deixando evidente a necessidade de encontros de articulação que vão além das intenções iniciais de formação manifesta pelo coletivo de profissionais da escola, o que conduz a uma importante contradição desse coletivo:

Ano passado, quando foi feita uma avaliação, eu fui uma professora que fiz essa avaliação com a diretora: 'Lúcia, eu gostaria que, se for para nós termos esse horário para grupo de estudos e não acontecer o grupo de estudos, é melhor que não tenha esse espaço' (CARMEM – ENTREVISTA, 2007).

Ao abrir mão do espaço de encontros semanais que, na visão de Carmem, não mais atendiam às demandas por formação, desconsiderando sua importância para o dia-a-dia da escola, esse grupo parece ter inviabilizado a possibilidade de efetivação da maioria dos projetos coletivos planejados no início do ano letivo. Além disso, a forma como passaram a se dar os poucos e curtos encontros articulados pelo corpo técnico-administrativo da escola contribuiu, em muito, para consolidar o sentimento de desorganização que percebemos na fala dessa mesma professora:

Eu, primeiro, vou dizer como que eu estou: eu estou meio que me negando a fazer tudo aqui. Por quê? Primeiro, eu não consigo trabalhar nessa desorganização. Por exemplo: eu não vejo a gente fazer uma festa junina de uma semana para a outra. Para a escola... Eu não consigo entender isso. Aí, eu falo assim: 'Eu não vou dar conta'. Hoje me vejo assim. Não me nego a fazer nada. Até porque eu luto, adoro essa escola e, quero que ela volte a ser o que ela era. Ela não está de todo ruim, não, mas, eu acho que

ela pode ser muito melhor do que ela está (CARMEM – ENTREVISTA, 2007).

Fica evidente a sensação de desorganização na condução do processo de articulação reservado ao CTA. Ocorre que, sem um espaço próprio para a discussão dessas questões, o processo de formação ficou totalmente comprometido, principalmente se considerarmos uma ação pensada e construída com o coletivo.

O questionamento desses encontros semanais, tão valorizado pelos professores, em sua constituição anterior às mudanças no quadro de profissionais do CTA, carece de um maior aprofundamento em nossa análise. Não parece muito lógico o fim desses encontros ao mesmo tempo em que se põe em dúvida a qualidade da organização da escola. Em nossa tentativa de entender a questão, ouvimos a professora Carmem quanto às motivações que determinaram o fim desse espaço:

[...] olha, eu acho importante, mas é aquilo que eu te falei: realmente, quando é destinado para estudo e não para recados, não para resolver projetos, não para comentar e avaliar projetos, ou o que está acontecendo ou vai acontecer. Porque a impressão que eu tenho aqui na escola, ultimamente, já há algum tempinho, é que a gente fala, fala, fala, mas a gente não anda, a gente não caminha, as coisas nunca são definidas e resolvidas... vai ser assim e pronto. Aí, sempre fica uma coisa pendente. Aí, no outro dia, vai discutir e desfaz tudo que já foi definido para redefinir outra vez. Sabe! As coisas não andam. É complicado para *caramba*. É desgastante, inclusive. Então, por isso que eu falo que a escola não está organizada, nem amadurecida para isso, embora você tenha um ou outro profissional que consegue... até conseguiria se organizar para isso, mas a escola não está organizada para isso (CARMEM – ENTREVISTA, 2007) .

Na fala da professora, percebemos que, mesmo trabalhando no intuito de promover uma melhor organização da escola, esse espaço não conseguia, nos últimos anos, criar as condições necessárias a um debate qualificado dos projetos coletivos. Muito mais que questionar sua utilização para “resolver projetos”, utilizando uma expressão da própria professora, o que se questionava era a incapacidade de qualificar esse espaço para que ele realmente contribuísse para melhorar as condições de organização da escola. Contudo, ao abrir mão desse espaço, mesmo considerando toda sua problemática de funcionamento, esse grupo pôs fim a um dos poucos espaços de formação constituídos pela escola. É dialogando com Barroso que somos convidados a refletir sobre isso:

[...] não existe uma relação instrumental entre formação e organização (formar primeiro, para mudar depois), mas sim que as pessoas 'se organizam, formando-se' e que 'se formam, organizando-se'. Neste sentido, as organizações – enquanto construções sociais – são, elas próprias, um processo permanente de formação contínua. E as formações – enquanto contexto de trabalho – são, elas próprias, um processo permanente de desenvolvimento organizacional (BARROSO, 2006, p. 139).

Para esse autor, os processos de formação e organização estão imbricados e são dependentes um do outro, a sobrevivência de um depende diretamente do que o outro é capaz de oferecer. Para tanto, restaria aos sujeitos envolvidos nesse processo o envolvimento necessário para que o movimento se efetivasse. Para ele:

[...] é preciso que as escolas disponham de espaços significativos de autonomia e que a sua gestão seja assegurada de modo participativo através de lideranças individuais e colectivas. Só assim é possível empreender as mudanças necessárias para que a formação se possa finalizar na inovação e no desenvolvimento organizacional da escola (BARROSO, 2006, p. 141).

Ao concordar com o autor, somos levado a constatar que o fim dos encontros semanais contribuiu para dificultar o surgimento de soluções para a desorganização que tanto incomoda o coletivo. Ainda na contramão do que sinaliza o autor, uma outra ocultação, claramente percebida nesse contexto, apontou, da parte dos professores, uma atribuição excessiva de responsabilidade ao CTA, pelo planejamento, organização e condução desse processo de formação. Se a escola, geralmente não assume como de sua responsabilidade as propostas “enviadas” pela gestão central, mesmo aguardando e, até cobrando uma política de formação, os professores, de modo geral, apresentam dificuldades em assumir como de sua responsabilidade o planejamento, organização e condução dos processos de formação praticados no interior da escola.

Esse parece ser o ponto central dos problemas da escola: por um lado, algumas questões são facilmente percebidas e o corpo técnico-administrativo não consegue oferecer espaços/tempos de discussão em que se dê o debate na busca de superação; por outro, os professores, que já deram sinal de que, quando se movimentam, conseguem criar e qualificar esses espaços, não aparentam estar dispostos a facilitar as iniciativas desse CTA.

Essa realidade percebida no dia-a-dia da escola não parece ser exclusiva desse espaço escolar. Provavelmente fruto da individualização das práticas pedagógicas, a redução das ações coletivas tem gerado um isolamento profissional que acaba por contribuir com a negação do próprio trabalho coletivo, provavelmente motivado pelas cobranças por resultados definidos à luz das demandas globalizadas, associadas às constantes insinuações de necessidades de mudanças para se atingir objetivos relacionados a eficiência e eficácia dos processos de ensino. Imaginar uma ação pedagógica isolada, quando um mesmo sujeito é aluno de vários professores, em que um mesmo problema impacta inevitavelmente todos os profissionais da escola, é imaginar uma escola sem muitas possibilidades para superar esses desafios.

A escola Vitória vai nos trazer duas situações em que essa questão fica evidente: a realidade da turma multisseriada e o problema de indisciplina resolvido coletivamente no ano anterior.

A turma multisseriada, criada como tentativa de combater o fracasso escolar de um grupo de alunos considerados como de risco social, reunia sujeitos de diferentes séries/turmas, apresentando, além da defasagem idade/série, um quadro geral de fracasso escolar. A idéia inicial, que reunia esses alunos em uma mesma série com proposta de um trabalho diferenciado, garantia um professor alfabetizador fixo na turma, já que a quase totalidade dos alunos não estava alfabetizada, e os professores das demais áreas do conhecimento trabalhando em forma de rodízio de horários, como acontece com as turmas de 5ª a 8ª séries.

Carmem afirma que esse projeto, idealizado pela então diretora da escola que é pedagoga, não foi discutido no coletivo com a amplitude necessária. Uma das maiores dificuldades que ela aponta é a falta de planejamento coletivo entre os professores que se propõem a esse trabalho diferenciado. Segundo ela, a troca de informações sobre o que cada professor tem desenvolvido com os alunos se dá nos corredores e sala de professores, quando ali estão. Por mais de uma vez, Carmem afirma que, sem esse momento coletivo, o projeto não tem a menor chance de sucesso.

Em sua análise sobre a organização da escola, Carmem aponta as limitações do CTA em suas tentativas de conduzir esse coletivo, ao mesmo tempo em que reconhece as dificuldades e resistências do grupo de professores. Em uma demonstração do potencial desse coletivo, relata uma experiência em que o grupo se “*fechou*” e obteve resultados expressivos no combate à indisciplina na escola. Ela relatou assim a experiência:

A diretora saiu de férias em julho e em agosto a Patrícia tirou a sua licença-prêmio. E a Patrícia era referência, porque os outros eram todos novatos. Só tinha a Júlia, mas estava mais no administrativo que no pedagógico. E aí, o que aconteceu? A escola estava um caos. Você falava bem assim: ‘*Poxa, eu tenho mesmo que ir trabalhar?*’ Tamanho era o desânimo. E aí teve um dia que a gente fez uma reunião. Nós fizemos uma reunião... Nós, professores, tomamos a decisão de marcar uma reunião. Falei com a Júlia: ‘A gente queria marcar uma reunião de cinco às seis. É possível? Você banca para nós?’ Ela perguntou: ‘Sobre o que?’ Eu conversei com ela que era sobre a disciplina. Ela também já trabalhou com a gente e estava respondendo. E o CTA estava respondendo pela escola. Aí... na reunião, nós deliberamos, definimos e foi deliberado que o recreio aconteceria em horário diferenciado e os alunos que começarem a aprontar, não na minha aula ou na sua, mas na escola, os indisciplinados passariam a perder o recreio e estariam com o professor, naquele momento, que estava de planejamento naquele dia, fazendo alguma coisa em função... Em cima desse... Um trabalho em cima dessa indisciplina deles. Viraria um exército. A princípio, na primeira semana, a gente falava que viraria um exército. Trancaria a quadra, trancaria isso... Eles ficariam... E aí, fizemos o projeto. Aí ela só ligou para a diretora. Contou o que havia feito e ela mandou *meter bronca*. Em um mês nós acabamos com a indisciplina na escola. Todos os professores atuaram. Todos, Dionésio! Foi impressionante (CARMEM – ENTREVISTA, 2007) .

Essas duas situações em que ações coletivas, de formação/planejamento, se apresentaram como fundamentais para a organização escolar sugerem atitudes distintas dos profissionais da escola. Na experiência de trabalho com a turma multisseriada, o isolamento profissional predominou, mesmo com o reconhecimento da importância do planejamento coletivo para o desdobramento do projeto.

Em se tratando da experiência de planejamento que originou as ações coletivas que permitiram a mudança no quadro de indisciplina que tanto incomodava a todos na escola, percebemos todo o potencial daquele coletivo de profissionais. Fato que corrobora a necessidade de envolvimento desses trabalhadores também nos demais processos de organização da escola. Este é o caso das dificuldades como o planejamento individual, em que a presença da pedagoga é comprometida sempre

que acontece uma falta de professor, cabendo a ela a substituição desse profissional.

A estrutura de funcionamento das escolas da Prefeitura Municipal de Vitória, e de boa parte das redes de ensino neste país não é planejada para lidar com as questões que fogem à normalidade da rotina diária. Sempre que ocorre algum imprevisto⁵² com um dos professores e ele fica impossibilitado de exercer suas atribuições profissionais, algum outro profissional da escola é deslocado para suprir essa ausência. Como os demais professores estão, quase sempre, com sua carga horária preenchida, geralmente é o pedagogo que assume essa função. Mesmo registrando muita insatisfação com as conseqüências negativas que essa ausência provoca, não percebemos nenhum movimento, por parte dos professores, no sentido de contribuir com outras possibilidades de solução para que a pedagoga possa exercer sua atribuição principal.

Considerando a importância dessa profissional na articulação da organização dos espaços/tempos de formação continuada, considerando ainda os espaços/tempos de planejamentos individuais como aqueles em que se manifestam as necessidades coletivas de formação, concluímos que, não mantendo contato com os professores, com a regularidade ideal, essa profissional não reunirá as condições necessárias a essa articulação.

⁵² Como qualquer profissional, o professor está sujeito a imprevistos de ordem pessoal que o impedem de cumprir suas obrigações profissionais, ocasião em que, geralmente, está amparado legalmente por licenças para tratamento médico ou de acompanhante. Também aquele profissional que, no ano anterior, não precisou fazer uso desse recurso é premiado com cinco dias de folga (prêmio incentivo). Além disso, os profissionais da escola têm o direito de folgar na data de seu aniversário, estando ainda sujeito aos abonos previstos na lei: folga sempre que serve à Justiça (eleições, júri popular, intimação, etc.), quando faz doação de sangue, etc.

4.5 OCULTAÇÕES E CONTRADIÇÕES IMPORTANTES NO MOVIMENTO DE FORMAÇÃO

De imediato, uma ocultação que se revela como especialmente importante é a responsabilidade da gestão central com esse quadro de fragilidade na organização pedagógica da escola. Considerando que o constante rodízio e a falta de profissionais tem sido apontados como um dos fatores determinantes na manutenção e agravamento desse quadro e, se concordarmos com os professores da escola Vitória quando relatam que esse problema perdura há vários anos, somos levados a apontar a necessidade de uma política de pessoal que resolva a questão o mais rápido possível.

Uma outra, porém importante ocultação, é aquela que questiona a resistência da gestão central em democratizar, de fato, uma política de formação pensada em longo prazo, sem estar sujeita à competência e/ou a posicionamento político-ideológico dos sujeitos que a elaboram e conduzem.

Como relatamos, o próprio movimento em defesa da formação do magistério (Anfope) aponta os organismos de gestão central como responsáveis pela formação continuada em solo brasileiro. Sem pretender entrar nesse debate político-ideológico que atribui às instancias governamentais uma eterna vocação manipuladora, somos obrigados a reconhecer o risco de controle ideológico que paira sobre um modelo de formação prioritariamente gerido pelo Estado.

Nesse ponto do debate somos desafiados a entender os “consensos cognitivos” que desenham um quadro em que a necessidade de assegurar espaços de formação continuada antecede uma discussão sobre a qualidade desses espaços. Na realidade educacional brasileira, em seu contexto geral, ainda não tem garantido um *movimento* consistente no campo da formação continuada. Talvez por isso, os debates sobre o tema se caracterizam por argumentos que possam assegurar, ainda que de forma bastante incipiente, políticas que viabilizem esse movimento. Uma

lógica clara que cria a “ilusão compartilhada” de primeiro garantir os espaços para, então, discutir sua qualificação.

Esse movimento cria uma ocultação importante sobre a responsabilidade com a condução desse processo. No contexto do debate acadêmico atual, não parece muito lógico imaginar uma ação de formação em que o sujeito a se formar atue como mero receptor daquilo que para ele for elaborado. Ao mesmo tempo, a idéia de assessoria em que o contratante, à luz de movimentos políticos instáveis, define a condução do processo de formação, tende a limitar as possibilidades de um envolvimento acadêmico consistente.

Inevitavelmente, o ponto central do debate desloca-se do questionamento de quem deve gerir esses *movimentos*, para o próprio sentido a eles atribuído. O nível de envolvimento dos professores passa a ser determinante nesse momento. Registra-se, então, a maior contradição desse campo em construção. Por um lado, se a formação continuada apresenta-se apenas como mais uma das “experiências do sistema”, a rejeição dos professores salta aos olhos. Por outro, se esse mesmo sistema não elabora políticas de formação para que os professores possam dela participar, ele será duramente cobrado.

Na tentativa de compreender essa contradição, buscamos nos aproximar dessa grande dificuldade de envolvimento mais consistente, demonstrada pelos professores dessa escola, com os projetos idealizados pelo sistema. Uma primeira constatação indica uma proximidade do sindicato dos professores com os movimentos políticos de esquerda como um dos elementos responsáveis por essa resistência.

Analisando a composição dos quadros de direção do Sindicato dos Professores (Sindiupes) ao longo dos últimos anos e acompanhando a postura político-ideológica das lideranças que geralmente se manifestam nas assembleias do magistério, percebemos a predominância de membros e/ou simpatizantes de partidos de esquerda conduzindo as reivindicações da categoria.

Uma segunda constatação mostra uma condução tradicionalista e centralizadora na elaboração e condução das políticas de governo, baseadas de forma idealizada em um modelo de escola e de professor, sem a devida preocupação com os sujeitos que deverão materializar essas propostas.

Se associarmos a essas constatações o fato de as escolas da Prefeitura de Vitória, em especial a escola Vitória, atender, em sua quase totalidade, à parcela menos favorecida da população, aproximando-se dos objetivos e estratégias, dos movimentos sociais, reforçaremos a impressão de que os movimentos político-ideológicos são determinantes na composição do quadro de questionamento a essas práticas educacionais tradicionais.

Como vimos, em sua análise sobre o surgimento e princípios que sustentam a teoria educacional radical, nascida com o intuito de questionar a pedagogia tradicional, Giroux apresenta uma interessante interpretação, que reforça a posição de contestação à forma como os tradicionalistas percebem a escola:

Na visão de mundo dos tradicionalistas, as escolas são simplesmente locais de instrução. Ignora-se que as escolas são também locais políticos e culturais, assim como a noção de que elas representam áreas de acomodação e contestação entre grupos econômicos e culturais diferencialmente fortalecidos (GIROUX, 1997, p.26).

De maneira geral, essa identificação, ou simpatia, do magistério local com o movimento pedagógico radical ganha sustentação na visão de escola que cerca esse movimento, definido assim por Giroux:

Em oposição à posição tradicionalista, os críticos esquerdistas oferecem argumentos teóricos e evidências empíricas para sugerir que as escolas são, na verdade, agências de reprodução social, econômica e cultural. Na melhor das hipóteses, a escola pública oferece mobilidade individual limitada aos membros da classe trabalhadora e outros grupos oprimidos, mas é um poderoso instrumento para a reprodução das relações capitalistas de produção e ideologias legitimadoras dominantes dos grupos governantes (GIROUX, 1997, p. 26).

Nesse sentido, a rede municipal de Vitória tem se caracterizado por uma relação constantemente “tensionada” entre os professores e os gestores públicos. Fruto de

um movimento sindical histórico que, nas últimas décadas, transitou entre as reivindicações por salários dignos e as lutas por melhores condições de trabalho, a relação entre gestores centrais e escolas tem sido marcada por constantes “atritos”. Talvez por isso, boa parte do que é proposto, partindo da gestão central, é negada e rejeitada com freqüência.

O que, no caso da política de formação, se considerada sob a lógica da Pedagogia radical, não tem sustentação ideológica. Afinal, bastante coerente com sua proposta político-partidária, a proposta apresentada pela SEME para o ano de 2007 indica que essa gestão assume uma proposta política em que a formação deve propiciar um coletivo de professores que assuma a prática pedagógica como prática social, implicada com as necessidades, desejos e possibilidades das classes populares (PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA, 2007). Como podemos perceber, essa linha ideológica reflete as propostas de um partido de esquerda, hoje à frente da administração municipal.

Vale registrar que essa aproximação com os movimentos de esquerda não representa a totalidade do magistério da escola pesquisada e que vários outros fatores interferem nessa pouca disposição em assumir as propostas do sistema central. Porém, não pudemos deixar de observar a contradição de algumas falas captadas na sala dos professores. Falas de resistência a uma proposta que, na sua essência, está muito mais próxima da pedagogia crítica sinalizada pelos movimentos de esquerda que da pedagogia tradicional apontada como uma das razões desse distanciamento. É novamente em Giroux que vamos tentar entender esse movimento:

Apesar de suas profundas análises teóricas e políticas da escolarização, a teoria educacional radical sofre de algumas deficiências graves, a mais séria das quais é seu fracasso em ir além da linguagem da análise crítica e da dominação. Isto é, os educadores radicais continuam presos a uma linguagem que liga as escolas principalmente às ideologias e práticas da dominação, ou aos parâmetros estreitos do discurso da economia política. Nesta visão, as escolas são vistas quase que exclusivamente como agências de reprodução social, produzindo trabalhadores obedientes para o capital industrial; o conhecimento escolar geralmente é desconsiderado como uma forma de ideologia burguesa; e os professores são com freqüência retratados como estando presos em um aparelho de dominação que funciona com toda a precisão de um relógio suíço. A tragédia desta posição é que ela impede que os educadores de esquerda desenvolvam uma linguagem programática para reformas pedagógicas ou escolares.

Nesse tipo de análise, existe pouca compreensão das contradições, distâncias e tensões que caracterizam a escolarização. Há poucas possibilidades de se desenvolver uma linguagem programática para uma pedagogia crítica ou para uma luta institucional e comunitária. Os educadores radicais concentraram-se de tal forma na linguagem da dominação que não resta qualquer esperança viável de se desenvolver uma estratégia educacional política progressista (GIROUX, 1997, p. 27).

Considerando as motivações de ordem política ideológica, somos levados a concordar com Giroux, com o agravante de que, no caso da política do sistema central que estamos a analisar, os fatores ideológicos confundem-se ao motivar esse movimento de resistência. As questões de ordem mais geral, que incomodam os professores, têm impedido uma análise mais criteriosa sobre as propostas dos órgãos centrais. A sensação que nos marcou foi de que, independentemente se para o bem ou para o mal, qualquer proposta apresentada pelo sistema deverá ser rejeitada.

Um fator que parece ter contribuído para reforçar essa rejeição foi a incapacidade demonstrada pela gestão central em minimizar essa tensão. Basta observarmos a condução da proposta política de formação. Se, no plano teórico, percebemos uma coerência ideológica com o movimento pedagógico radical, nas estratégias de articulação, essa administração aproxima-se dos tradicionalistas, desconsiderando os conflitos históricos que cercam a relação entre professores e gestão central.

Contudo, o elemento que mais contribuiu para a justificação do comportamento de resistência dos professores foi o próprio tratamento dado pela gestão central à proposta de formação por ela apresentada. Ainda no ano de 2007, a Gerência de Formação e Desenvolvimento da Educação foi totalmente reestruturada e, antes mesmo disso, já dava sinais de pouco envolvimento com a proposta. Elementos fundamentais da proposta, como a pesquisa-ação e a criação do Núcleo de Estudos e Pesquisa (NEPE), foram descartados antes mesmo de uma tentativa de se contemplar o que defendia o documento oficial. Para 2008, foi dado um novo encaminhamento a essa proposta política, com o retorno dos cursos esporádicos e sem um planejamento em longo prazo, desvinculados da realidade escolar, contribuiu ainda mais para consolidar essa situação de descrédito com a política de formação, de modo geral.

Nesse ponto, os centros formadores poderiam assumir um papel de destaque nesse movimento de formação. Sem o estigma político-ideológico partidário, as universidades, especialmente as federais, despontam como uma instância capaz de garantir a continuidade programática indispensável ao sucesso de qualquer processo de formação pensado em longo prazo. Para isso, podem se apresentar como um elemento desvinculado dos atritos ocasionados pelos movimentos reivindicatórios, desencadeados ano após ano, quando os professores tentam garantir um tão sonhado reconhecimento profissional, e que têm gerado essa constante rejeição às propostas do sistema que, por sua vez, têm se apresentado como especialmente tendenciosas no encaminhamento ideológico desse movimento de formação.

Um ponto que merece destaque é a necessidade urgente de respostas por parte das instâncias formadoras. Paira no ar o questionamento sobre o nível de envolvimento dos centros de formação: continuar como assessoria contratada para interferências pontuais e descontextualizadas, ou assumir um papel de coordenadores de um movimento legítimo e consistente de formação continuada.

Uma outra questão que ganha corpo nesse debate é a forma e intensidade com que os professores deverão se apropriar desses espaços. Em Portugal, a estratégia utilizada pela gestão central foi associar os avanços na carreira profissional à participação nos espaços de formação. Mesmo com todas as críticas apontadas, o grande envolvimento dos professores é uma marca daquele modelo de formação continuada.

A Rede Municipal de Ensino de Vitória, apesar de todas as diferenças em relação a esse modelo praticado em Portugal, apresenta um plano de carreira em que um dos critérios de avanço profissional é a participação em cursos de formação, devidamente certificados, e em cursos de pós-graduação reconhecidos pelo Ministério de Educação. O grande problema é a “fragilidade” de alguns desses

“cursos” e a enorme dificuldade de acesso aos cursos de pós-graduação, principalmente em nível *stricto sensu*.⁵³

Mesmo assim, imaginar que a qualificação desses cursos e a facilitação do acesso à pós-graduação significariam uma imediata “melhoria” nesse movimento de formação seria assumir o consenso cognitivo que associa a simples participação nesse movimento a um sucesso automático. As ocultações a que nos remete a qualificação desse movimento passam também pela forma como os professores se apropriam desses espaços de formação.

Nesse sentido, é inquestionável que os professores precisam ser provocados a assumir uma condição de cumplicidade nesses movimentos de formação. Para tanto, parece ser necessária a exposição das ocultações que cercam essa parcela do debate. Uma importante questão que poderia contribuir para compreender esse pouco envolvimento dos professores é aquela que aponta a falta de tempo para a formação, tanto individual quanto coletiva.

Duas questões se apresentam como centrais nessa questão: o ponto de vista da gestão em seus vários níveis e o dos professores. Uma primeira ocultação de gestão determinante nesse contexto foi a “permissão” constitucional para que os professores possam ter mais de um vínculo empregatício. O que, a princípio, apresentava-se como um privilégio, mostrou-se um reconhecimento da incapacidade do sistema de valorizar o magistério, e da sua incapacidade de atendimento às demandas crescentes por professores. Esse dispositivo legal talvez tenha contribuído para a sobrecarga profissional, em que boa parte dos professores convive com a falta de tempo para participar de ações de formação.

Uma segunda ocultação desencadeada pelo governo central foi a ampliação da jornada letiva anual, sem uma equivalente ampliação da possibilidade de tempos de formação nas escolas. Hoje esse calendário de formação está sujeito à variação de dias úteis durante o ano. Em anos de muitos feriados, pouco tempo para formação, em anos de poucos feriados, mais tempo para a formação.

⁵³ É importante registrar que essa Rede de Ensino disponibiliza um quantitativo significativo de licenças com vencimentos para a participação dos professores nesses cursos de pós-graduação.

Uma terceira ocultação do sistema, também determinante para contribuir com a rejeição apontada anteriormente, é aquela em que a gestão central projeta objetivos para a formação de seus professores, sem um levantamento criterioso de suas reais necessidades e, principalmente, sem que o próprio professor seja sujeito na elaboração desses objetivos. Nesse quadro de possibilidades de formação, nem sempre as demandas coletivas, mais facilmente observáveis, refletem todas as necessidades individuais. Nesse sentido, há de se ter cuidado com a ilusão partilhada de que todos os problemas de formação das escolas são problemas coletivos. A dimensão individual da formação continuada deve compor as ações formadoras, cada professor com suas demandas e necessidades, buscando suas próprias e intransferíveis respostas.

Da parte dos professores, uma primeira e importante ocultação referente à uma possível falta de tempo para a formação é aquela que associa as insatisfações decorrentes da baixa, ou injusta, remuneração, a uma suposta falta de oportunidades para a formação. Se analisada com cuidado, a carga horária dos professores da rede de Vitória revela um mínimo de cinco horas semanais de planejamento, fato que, se não podemos considerar como suficiente, somos levados a reconhecer como de grandes possibilidades, se utilizado para esse fim.

O grande problema é que esse espaço/tempo é destinado a todos os afazeres dos professores para que possam preparar suas aulas. Considerando uma carga horária que varia entre 18 e 20 horas de aulas, as demandas por inclusão, as constantes necessidades de estratégias especiais para tratar com alunos em dificuldades de aprendizagem e, considerando ainda o número de turmas que cada professor deve assumir, concluiremos com facilidade que esse tempo não dará conta do desafio de planejar e preparar todas as aulas em um movimento contínuo de formação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a opção pelo estudo de caso, não pretendemos incorrer no erro de produzir generalizações com as considerações aqui apresentadas, nem tampouco impedir que aqueles que se aventurarem por esta leitura, valendo-se de sua experiência, façam suas associações e relações pessoais com outros contextos (ANDRE, 1995). Os resultados de nossa análise pretendem retratar algumas práticas construídas na particularidade de nosso local de pesquisa, pelos sujeitos que constituem esse universo, atravessados pelas influências produzidas pelas subjetividades de cada um deles.

Com o devido cuidado ao transportar nossas impressões para além desse universo, somos desafiados a reunir elementos que se aproximem, ou se contraponham, àqueles que aqui encontramos. Desafio que se faz necessário para revelar outras possibilidades de análise sobre o objeto aqui investigado.

A organização do quadro de pessoal em uma escola dessa rede de ensino, que não conviva com as constantes faltas e rodízio de professores, seria um primeiro elemento que merece ser investigado em outra realidade escolar. Baseado no questionário que aplicamos para chegar ao local e ao sujeito de nossa pesquisa, portanto com poucos elementos para uma análise mais consistente, somos tentados a considerar a não efetivação da política de formação planejada pelo órgão central, mesmo nas escolas em que esse quadro de alternância de profissionais não se faz uma realidade.

De qualquer forma, seria importante analisar, ao nível da organização dessas unidades, quais as variáveis que se colocam como determinantes para facilitar e/ou dificultar a efetivação ou não da política de formação da gestão central.

Um segundo elemento a ser investigado, ainda relacionado com a organização escolar, é aquele referente à forma como essas unidades desenvolvem suas ações coletivas. Se partirmos do pressuposto de que a forma como está definida a

organização dos espaços/tempos escolares está sujeita aos rigores de uma legislação comum a todas as escolas, poderíamos concluir por uma mesma e limitada realidade. Ocorre que as estratégias de “desobediência” encontradas em nossa pesquisa, se consideradas em outras realidades, podem produzir diferentes formas de organização. Talvez esse seja um elemento determinante para o surgimento de formas alternativas de efetivação de espaços/tempos de formação continuada.

Um terceiro elemento a que podemos recorrer aponta a própria subjetividade dos sujeitos como determinante nesse contexto de análise. Aqueles mais ou menos “competentes”, mais ou menos “envolvidos”, mais ou menos “resistentes”, mais ou menos “implicados”, mais ou menos “conquistados” responderam de diferentes formas aos desafios e apelos que cercam essa proposta política.

As várias formas com que os diferentes centros de formação se aproximam das escolas desse município despontam como um quarto elemento a ser analisado. Sabemos, até mesmo por experiência própria, de outros movimentos interessantes de aproximação entre centros de formação e unidades escolares. Analisá-los a luz de nosso objeto de estudos poderia contribuir para revelar alternativas para essa vertente do movimento de formação, ajudando-nos a questionar e/ou (des)construir a impressão de que esses movimentos dependem muito mais de ações individuais de pesquisadores e professores formadores que de uma política de formação pensada coletivamente pelos centros de formação.

Um quinto elemento, ainda relacionado com a subjetividade dos sujeitos, que mereceria uma investigação é aquele que se aproxima dos saberes e fazeres que circulam pelas diferentes unidades de ensino, o que nos remete a um sexto elemento totalmente associado a esse: a cultura/singularidade de cada comunidade escolar, e o lugar social ocupado por essas comunidades.

Totalmente desconsiderada nas avaliações desenvolvidas para classificar o nível de competência de professores e alunos, essa subjetividade desponta como um elemento de especial importância na tentativa de desvelar as reais potencialidades e necessidades de formação de cada sujeito, individual e/ou coletivo.

Por fim, um sétimo, e certamente não último elemento que mereceria uma análise mais cuidadosa é aquele que questiona a forma como a gestão central tem conduzido sua política de formação. O descompasso percebido entre o que aponta a política de formação e as ações desenvolvidas para sua efetivação, se constatado em outras unidades de ensino, merece ser visitado a fim de se revelar o que realmente pretende essa administração.

Uma última consideração sobre nosso estudo aponta que, se analisada com o devido cuidado, a questão da responsabilidade com a organização e condução de espaços/tempos de formação assume uma posição secundária neste debate. Muito mais que discutir quem deve se responsabilizar por esses espaços, vem ganhando destaque o corpo de estudos que deverá compor esse movimento, o nível de protagonismo dos sujeitos envolvidos, a capacidade e disposição organizacional de cada unidade de ensino, a disposição dos centros de formação em assumir seu papel e, finalmente, a capacidade e nível de intenção dos gestores do sistema em abdicar de seu poder centralizador.

Se analisado dessa forma, veremos que as quatro instâncias aqui identificadas, em algum momento, se apresentarão como candidatas a protagonistas de alguma parcela desse movimento de formação continuada. Vejamos algumas dessas possibilidades:

Em se tratando da instância de formação, uma tendência latente é a responsabilização com as transformações de cunho epistemológico, possibilitando a análise das evoluções teórico-metodológicas, comuns em um mundo que convive com mudanças cada vez mais velozes e constantes. Com o zelo e cuidado necessários a quem é responsável por produzir, acompanhar, analisar e transmitir, com a devida criticidade, todas essas transformações, a gestão dessa demanda de formação poderá ser assumida, com a devida autonomia, pelas instâncias formadoras.

As escolas, se assumidas por todas essas instâncias como o local privilegiado para abrigar o “centro nervoso” desse movimento, poderão, para além de garantir

espaços/tempos de formação, assumir sua responsabilidade na proposição das estratégias e conteúdos dessa formação, considerando a individualidade de cada unidade e a capacidade articuladora de cada coletivo.

Aos gestores do sistema caberia a condução (e não imposição) de políticas públicas que pudessem oferecer a professores, escolas e centros de formação as condições para a efetivação de movimentos consistentes de formação, alterando a lógica tradicional de produção quantitativa para iniciativas que priorizem a qualidade dos processos de formação e intervenção, iniciando por um movimento que dependa menos dos sujeitos que conduzem a elaboração das políticas e mais dos que dela deverão se apropriar.

Aos professores, sem jamais abdicar de sua capacidade e responsabilidade crítica, caberia a tarefa de ocupar os diferentes espaços/tempos de formação com a disposição de continuar a lutar por espaços autônomos e significativamente capazes de promover as mudanças que reflitam as reais necessidades de cada sujeito percebidas num contexto individual e coletivo.

6 REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: porto editora, 1996.

_____. **Professor reflexivo em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2005.

ANDRE, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

BARROSO, João. A formação dos professores e a mudança organizacional das escolas. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Formação continuada e gestão da educação**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 117 – 143.

CARVALHO, Janete Magalhães; SIMÕES, Regina Helena Silva. O Processo de formação continuada de professores: uma construção estratégico-conceitual expressa nos periódicos. In: ANDRE, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002. p. 171-184.

CORREIA, José Alberto. **Os “lugares comuns” na formação de professores: consenso e controvérsias**. Porto: Ed. ASA, 1999.

CORREIA, José Alberto; MATOS, Manoel. **Solidões e solidariedade na profissão docente: sofrimento e crise da profissionalidade dos professores**. Porto, Edições: ASA, 2001.

ESTRELA, Maria Teresa. A formação continuada entre a teoria e a prática. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto Ferreira. **Formação continuada e gestão da educação**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 43 – 64.

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL... **Projeto político-pedagógico**. Vitória, ES, 2004.

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

HERINGER, Dionésio Anito Teixeira. **Formação continuada na Prefeitura Municipal de Vitória: uma análise do olhar dos professores de educação física sobre a constituição desse espaço**. Monografia (especialização em Educação Física Escolar) – Centro de Educação Física e Desporto da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2006.

HYPOLITTO, Dineia. **Formação continuada: dos desafios às possibilidades no cotidiano escolar**. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: EDUFBA, 2000.

MOLINA, Rosane Kreuzburg; MOLINA NETO, Vicente. O pensamento dos professores de educação física sobre a formação permanente no contexto da escola cidadã: um estudo preliminar. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, Campinas: Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte e Autores Associados, v. 22, n. 3, p. 73-85, maio 2001.

MORGADO, José Carlos. **Currículo e profissionalização docente**. Porto: Porto Editora, 2005.

MUÑOZ PALAFOX, Gabrile Humberto. Planejamento coletivo do trabalho pedagógico da Educação Física – PCTP/EF como sistemática de formação continuada de professores: a experiência de Uberlândia. **Revista Movimento**, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física: UFRGS, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 113-131, jan./abr. 2004.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **Formação de professores**: pesquisas, representações e poder. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-52.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA. Secretaria Municipal de Educação. Gerência de Formação e Desenvolvimento em Educação. **Proposta teórico-metodológica para a formação dos educadores do município de Vitória**. Vitória, 2006.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Gerência de Formação e Desenvolvimento em Educação. **Política de formação para os profissionais da educação do sistema municipal de ensino de vitória**: versão preliminar. Vitória, 2007.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Gerência de Formação e Desenvolvimento em Educação. **Formação 2008**: cursos fora do horário de trabalho. Vitória, 2008.

RANGEL, Iguatemi Santos; SOARES, Maria da Conceição Silva. O professor reflexivo. In: CARVALHO, Janete Magalhães (Org.). **Diferentes perspectivas da profissão docente na atualidade**. Vitória: EDUFES, 2002. p. 79 – 117.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

SANTANA FILHO, Aldo Mattos et al. Programa de formação continuada do Sistema Municipal de Ensino de Vitória/ES: em busca da construção e reconstrução da educação física no cotidiano escolar. **Revista Especial de Educação Física**, Edição digital, Uberlândia/MG, ano 2, n. 2, p. 401-408, 2005.

SANTOS, Lucíola de Castro Paixão. Dimensões pedagógicas e políticas da formação contínua. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

SCHEIBE, Leda; BAZZO, Vera Lúcia. Políticas governamentais para a formação de professores na atualidade. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, Campinas, Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte, v. 22, n. 3, p. 9-21, maio 2001.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Por entre planos, fios e tempos: a pesquisa em sociologia da Educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Org.). **Itinerário de pesquisa: perspectiva qualitativa em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 81-105.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário aplicado

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO**

Mestrando: Dionésio Anito Teixeira Heringer

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

Nome: _____

Unidade de Ensino: _____

Turno: () matutino () vespertino () noturno

Condição profissional: () efetivo () contratado

Tempo de carreira: _____ano(s)

Tempo de carreira na PMV: _____ano(s)

Tempo de carreira na escola atual: _____ano(s)

Pretende permanecer na mesma escola em 2007: () sim () não

Perguntas

1- Quanto à sua participação nos encontros quinzenais de formação continuada:

() participa efetivamente de todos os encontros.

() não participa regularmente.

Em que situações não participa regularmente?

2- Quanto à importância dos encontros quinzenais de formação continuada para seu crescimento profissional:

() contribuem de maneira significativa para seu crescimento profissional;

() não contribuem muito para seu crescimento profissional.

Outras considerações: _____

3- O que entende por formação continuada:

() encontros quinzenais promovidos pela SEME central.

() todo momento de estudos organizado no interior das escolas.

() todo momento de estudos em que você esteja presente.

Outras considerações: _____

4- Quanto à formação nos espaços/tempo escolares:

em sua escola, vivencia experiências de formação.

apesar de o assunto ser discutido, a falta de tempo inviabiliza qualquer iniciativa nesse sentido.

sua escola não discute o assunto.

Outras considerações: _____

5- Quanto à sua formação pessoal:

procura aproveitar toda oportunidade que surge independentemente de quem a oferece.

continua a estudar sempre, pois cabe a você investir em formação.

não se sente motivado a qualquer iniciativa pessoal.

Outras considerações: _____

6- Quanto à possibilidade de participar de uma pesquisa no campo da formação continuada:

gostaria muito de participar.

estaria disposto a ouvir sobre a proposta, para depois decidir.

não tem muito interesse, mas estaria disposto a ouvir.

não tem interesse.

Obrigado pela contribuição

APÊNDICE B – Autorizações para uso das informações

AUTORIZAÇÃO DA PROFESSORA

Vitória, 19 de maio de 2008.

Cara professora,

Manifestamos, mais uma vez, nossa profunda gratidão por sua colaboração com a pesquisa que estamos realizando, reafirmando sua importância na consolidação desta investigação, que tem como objetivo principal acompanhar suas práticas de formação, procurando identificar e analisar as dificuldades e possibilidades reveladas em seu dia-a-dia profissional ao efetivar essas práticas.

Dessa forma, entendendo que a credibilidade da pesquisa dependerá do grau de fidelidade atribuído às informações que me foram confiadas, reafirmo meu compromisso em submeter minhas interpretações à sua análise, antes de finalizar o trabalho.

Vencida mais esta etapa e nos preparando para defender nossa dissertação, necessitamos de sua autorização formal. Para tanto nos comprometemos a utilizar o que nos foi revelado sem identificá-la na versão final da dissertação, o que será feito com a adoção de um nome fictício.

Dionésio Anito Teixeira Heringer

.....**AUTORIZAÇÃO**.....

Eu, _____, autorizo o professor Dionésio Anito Teixeira Heringer a fazer uso das informações, por mim relatadas em sua dissertação de mestrado.

Nome escolhido para identificação: _____

Assinatura da professora

AUTORIZAÇÃO DA DIREÇÃO DA ESCOLA VITÓRIA

Vitória, 19 de maio de 2008.

Caro(a) diretor(a),

Manifestamos, mais uma vez, nossa profunda gratidão por sua colaboração com a pesquisa que estamos realizando, reafirmando a importância de toda a escola na consolidação desta investigação, que tem como objetivo principal acompanhar as práticas de formação desenvolvidas pela professora Carmem, de Educação Física, procurando identificar e analisar as ações que contribuem para dificultar e/ou possibilitar o movimento de formação percebido nessa unidade escolar.

Vencida a etapa de coleta e análise de dados e nos preparando para defender nossa dissertação, necessitamos de sua autorização formal. Para tanto nos comprometemos a utilizar com fidelidade as informações que nos foram reveladas sem identificar a escola e tampouco os sujeitos citados na versão final da dissertação, o que será feito com a adoção de nomes fictícios.

Dionésio Anito Teixeira Heringer

.....**AUTORIZAÇÃO**.....

Eu, _____, autorizo o professor Dionésio Anito Teixeira Heringer a fazer uso das informações colhidas nesta unidade de ensino, em sua dissertação de mestrado.

Nome escolhido para identificação da escola: _____

Assinatura do(a) diretor(a)

APÊNDICE C – Entrevista com a professora Carmem

ENTREVISTA REALIZADA COM CARMEM EM 25-06-07

- 1º ponto de pauta: conteúdo

Eu... Desde o ano passado... Tem bastante tempo, depois dessa coisa de greve... Até o ano passado, a gente sentava para discutir com os alunos a questão dos conteúdos a serem escolhidos e eles opinavam, eles listavam e aí a gente ia trabalhando os conteúdos de acordo com a demanda e a oportunidade de estar trabalhando determinados conteúdos. Às vezes, eu percebia que muitos não tinham noção nem do que é conteúdo. Por mais que você explicasse, eles não conseguiam estar definindo.

Do ano passado para cá, a gente não tem tido oportunidade de estar sentando, no início, com os alunos para estar definindo a questão de conteúdo, porém estamos fazendo uma coisa que a gente não fazia antes, sentando o grupo de professores, dos dois turnos, para estar definindo os conteúdos a serem trabalhados. Este ano, pela primeira vez, está sendo único. O mesmo conteúdo por bimestre na disciplina. Na escola. Nos dois turnos. Até isso, em função da necessidade que o professor da manhã teve, o que trabalha de 5ª a 8ª séries, em estar resgatando a questão da Educação Física, da participação dos alunos, numa coisa mais sistematizada, mais elaborada por ele, porque eles estavam, de certa forma, muito conhecedores do futebol e da queimada [risos]. Aí a gente precisou fazer umas definições de... Contrário normalmente ao que se trabalhava.

Então, a gente começou pelo voleibol. O futebol, nem sei se trabalharam, porque eles já trabalham quando têm a oportunidade de escolher a atividade que eles querem. Eles mesmos introduzem essa questão do futebol. Como conteúdo, ele vai ser trabalhado, eu não digo na prática, igual a gente, agora... Por exemplo: essas duas semanas, há mais jogo na parte prática e talvez a gente não... A não ser para incluir as meninas ou para fazer o trabalho do coletivo na vivência.

Esse ano nos sentamos de manha, houve uma participação das pedagogas. E é aquilo que eu falei, a seleção... Nos sentamos os quatro professores. A Andressa não estava presente na época, ela ainda não era a professora. Era a Margareth. Aí, sentamos: Eu, o Júlio e o Patrick e nós definimos de 1ª a 8ª séries. O Júlio, na verdade, colocou o que eles poderiam estar trabalhando e aí a gente fez algumas sugestões, eles fizeram em relação à 5ª à 8ª, para ver se, quando chegar na 4ª, dá uma continuidade. Não esse ano, mas essa definição foi feita com todo o grupo. Esse critério que eu falei, da necessidade de estar sistematizando a Educação Física, porque antes estava muito solto, não digo de 1ª a 4ª, mais, principalmente de 5ª a 8ª. No início do ano, à tarde também, você percebeu um pouco da nossa... Até a entrada da Andressa, a dificuldade de trabalho.

- Contextualização dos conteúdos

O que a gente entende como contextualização? Eu, particularmente, eu não vejo... Eu não consigo mais... Eu fiquei tão patética com isso que não consigo visualizar o conteúdo por ele só, separado, sem contextualizar. Então eu tento contextualizar o tempo todo, tanto na aula prática como na aula teórica, quanto na avaliação. Então, eu não pergunto: “Em que ano foi criado o voleibol?”. Não, depois que o voleibol foi criado, quantos anos ele levou para chegar ao Brasil, por exemplo. Então, eles tem que, na verdade, fazer a conta matemática. Eles têm que saber as duas datas e fazer a conta matemática. Agora, com o conteúdo do “Pan”, a gente vai conseguir, acho, que contextualizar bastante. Até porque eu vou tentar, fora aquilo ali, paralelo ao conteúdo que a gente tirou da internet, estar fazendo com que eles percebam e vivenciem, paralelo, o que esta acontecendo no País além da questão esportiva. Isso é uma tentativa que a gente vai fazer. Se a gente vai conseguir, a gente não sabe, mas é o que a gente... Eu, pelo menos, estou pretendendo fazer.

- Validação do conteúdo:

Eu dou quatro tipos de avaliação e eu tento validar todo o conteúdo dentro dessas quatro avaliações que eu dou. Na verdade, vou ser sincera: para determinadas turmas, dentro do contexto da nossa escola, mais que validar os conteúdos é validar

valores: de organização, de disciplina, de respeito, de responsabilidade. Valores que... Não que os alunos não tenham, mais que está meio perdido.

Pergunto se ela acha que esses conteúdos que estão sendo trabalhados contemplam essa demanda percebida.

Carmem responde: Contemplam. É o respeito pelo outro.

Pergunto se ela tem algum tipo de instrumento que verifique isso.

Carmem responde: Observação na prática. É observação mesmo. Estar tentando conscientizar, fazer aquela chamada, estar conversando e aí você consegue perceber pelo próprio comportamento, pela própria fala do aluno e a prova escrita, que é uma prática que a gente faz. A gente criou um critério aqui, na escola, que nós daríamos essas provas escritas para que os alunos criassem novamente o hábito de fazer prova, porque havia se perdido, pelo fato da gente ter trabalhado com ciclos e aí... Não sei em que altura do entendimento do ciclo, foi passado para nós que, necessariamente, os alunos não tinham que fazer mais provas. Então, o que nós implantamos o ano passado? Nós fizemos dois provões no ano passado e, no provão, os meninos não sabiam nem marcar X. Então, como nós fizemos? Fizemos uma modificação no PPP. Saímos do ciclo e voltamos para a seriação, mas mantivemos a avaliação por objetivos. Aí, a gente consegue... Aí, a gente determinou também que cada professor teria que dar mais que... No mínimo, umas três avaliações. E que uma dessas avaliações teria que, obrigatoriamente, ser escrita.

Nesse momento, a pedagoga Roberta, que está na sala, pergunta a Carmem quem determinou que a média deve ser 50%.

Carmem responde: É lei municipal, a gente até tentou introduzir os 60%, mas, quando fomos à Lei Orgânica do Município, tá escrito que tem de ser 50%. Então, a gente teve que voltar atrás. Aí, Tereza veio com a proposta da Serra de 20, 20, 30 e 30 e aí a gente introduziu no ano passado e foi bem legal. Mas esse ano a gente percebe também que os meninos estão mais comprometidos com as avaliações,

porque eles realmente estão vivenciando o que realmente está acontecendo. Tinha caído no descrédito.

Pergunto se a forma como os conteúdos foram selecionados foi acertada e se eles estão pensando em mantê-la.

Carmem responde: Estamos. Principalmente no projeto. Você sabe do projeto, não? Eu estou querendo introduzir outros conteúdos da cultura, que não sejam esportivos. Que é esportivo, mas que não estejam dentro dos esportes, que é o frescobol e a capoeira. Uma coisa em que eles não precisam de um espaço definido para estar praticando.

Roberta faz um comentário sobre o Badmington e Carmem pondera: A gente tem uma dificuldade muito grande, nós estávamos até conversando, eu e o Patrick, de estar introduzindo essas coisas, porque eles já estão muito resistentes. Tanto é que o xadrez esteve presente na escola. A gente tem alunos que jogam xadrez, mas não temos a maioria que poderíamos ter, pela própria cultura local.

2º ponto de pauta: Planejamentos

Eu acho que, se a gente não consegue planejar, a gente se perde. Isso é um fato. Eu tenho uma dificuldade grande aqui, na escola, de estar sentando com os pedagogos para estar fazendo este planejamento. Não porque eles não estão disponíveis para mim. Eles não estão disponíveis porque têm de assumir sala de aula. Hoje, não sei por que cargas d'água [risos] a Roberta esta presente no meu PL, sentou com a gente logo no início, antes de você chegar, mas isso não é comum, porque, quando ela não está numa sala de 1ª a 4ª série, ela provavelmente está numa de 5ª a 8ª, cobrindo alguém. Por exemplo: o professor Leandro, de Matemática, está a disposição da Justiça e toda terça-feira ele não vêm à escola. Aí, quem assume as aulas dele? A pedagoga. Aí, ficam a professora de Geografia e História sem ela aqui na sala, sentando para o planejamento, pela necessidade e demanda da escola.

-Registros dos planejamentos:

Meu registro é bastante simples, como você viu (ela já me apresentou seu caderno de registros). Faço o que vou trabalhar na semana, tenho um caderninho, ele está até meio desatualizado, porque, às vezes, eu não tenho tempo de sentar para estar escrevendo. Escrevo em uma folha e depois passo a limpo. Por exemplo: eu já idealizei o que vai ser essa semana para as turmas, mas ainda não tive tempo de sentar para registrar. Até comentei com você o negócio da 8ª série. Os planejamentos são semanais e, às vezes, até quinzenais. Eu tenho a segunda-feira e a quinta-feira, no último horário, às vezes, os meninos não vêm para fazer o treinamento, são 50 minutos só e eu uso para fazer planejamento. Para procurar alguma coisa, para tentar ver alguma coisa. Esse espaço/tempo é a segunda-feira. Basicamente, a segunda e esse horário da quinta e, às vezes, ao invés de ser à tarde, algumas vezes, é pela manhã.

Pergunto se faz algum PL em casa.

Carmem responde: Em casa, muito pouco, eu procuro não fazer. A não ser... igual agora: eu trouxe alguma coisa de casa que procurei no final de semana na internet, para adiantar hoje, porque eu estou com o tempo corrido. Você viu que a gente já está montando, porque eu trouxe de casa. Mas eu procuro não fazer.

Pergunto se ela acha suficiente o tempo que tem para planejar.

Carmem responde: Não. Porque a gente não tem uma unidade de alunos. A gente tem uma variedade muito grande de situações aqui dentro da escola. Então, eu tenho que planejar para a multisseriada e, dentro da multisseriada, tenho que planejar formas diferentes de estar atendendo a alunos diferenciados dessa turma, porque temos ali alunos de 2ª a 8ª séries. Então, para eu conseguir atingi-los... só a multisseriada... eu acho que a principal reclamação dos professores é a falta de tempo para planejar especificamente para a multisseriada. Se você perguntar aos professores, uma das reivindicações é essa. Uma aula vaga. Um PL. um horário de PL para, especificamente, estar planejando para a multisseriada. E aí, a gente tem, além da multisseriada, as outras turmas em que temos alunos com problemas

também. Por exemplo: na 5ª série, eu tenho uma cadeirante e uma Dahw. E aí? Sabe... eu tenho que estar parando, vendo, dentro da atividade que vou dar par a 5ª série, o que eu posso estar trabalhando com o André, que é cadeirante. Aí, quando eu planejo, eles não vêm porque vai para a APAE.

Hoje nos ficamos praticamente a metade do dia vendo essa questão da semana que nós vamos fazer. Da semana do "PAN". Fora as aulas práticas que a gente tem que estar planejando. Nós ainda temos esses agravantes.

- planejamento coletivo

Pergunto pelo planejamento coletivo.

Ela responde: Olha, nós sempre tivemos um espaço para ter grupos de estudos, mas, de alguns anos para cá, o grupo de estudos não acontecia. Eu até falei com o Antônio Carlos, sábado, quando ele perguntou se nós não temos esse espaço. Eu disse que não. Ele questionou se não tínhamos, eu disse que não era usado para isso. Ultimamente estava sendo usado para recados. Aí, alguém disse que nós usamos de cinco e meia às seis. Eu falei: hoje. Ano passado, quando foi feita uma avaliação, eu fui uma professora que fiz essa avaliação com Lúcia: "Lúcia, eu gostaria que, se for para nós termos esse horário para grupo de estudos e não acontecer o grupo de estudos, é melhor que não tenha esse espaço".

Mas, eu acho de extrema importância. É uma das coisas que a gente sente falta. Mas é complicado pra *caramba* esse grupo de estudos. Ter esse planejamento coletivo. Eu acho que ele se faz importante até para você estar trabalhando dentro da contextualização dos conteúdos... para eu saber exatamente o que que Geografia está fazendo, o que a História está fazendo e de que forma a Educação Física pode estar... eles estarem me ajudando e vice-versa. Entendeu? E aí, a gente está com essa dificuldade. Quer ver? Eu não vou muito longe: a própria multisseriada. O projeto da multisseriada basicamente é através de um planejamento coletivo. E a gente conversa sobre a multisseriada no corredor. Não existe um tempo próprio para isso.

Pergunto se esse tempo próprio seria necessário.

Ela responde: Com certeza, não só para eles, mas, para todos.

Pergunto o que ela acha que limita essa questão.

Ela responde: Acho que é o tempo mesmo. Tempo de planejamento que se tem. Acho que a carga horária. Eu nem sei como a gente poderia estar viabilizando isso.

Roberta interrompe: em Vila Velha, de 15 em 15 dias, os alunos são liberados às nove e trinta.

Carmem afirma: Pois é, são conquistas, acho que a gente é muito travado aqui.

Pergunto se a organização, hoje, da escola favorece ao planejamento coletivo.

Carmem responde: Não, porque é aquilo que eu te falei: não pode liberar alunos, o pedagogo está muito em sala de aula, porque, se um professor não veio, não pode adiantar aula, não pode liberar. O aluno não pode sair mais cedo, então, a escola não tem como viabilizar esse espaço, porque, legalmente, não pode. A não ser que a gente fizesse de forma... como é que eu poderia dizer... desrespeitando: “Ah, não! vai liberar cedo, sim”.

Pergunto se, na organização oficial da escola, ela não vê possibilidades de ter um tempo para o planejamento coletivo. Reforço que não estou falando de grupos de estudos, mas de planejamento mesmo.

Ela responde: Eu acho que a escola não se organiza para isso hoje. Ela não tem essa organização. Talvez, para o grupo de estudos, sim. Eu usaria o espaço do grupo de estudos para fazer um planejamento coletivo, que, talvez, tivesse um efeito até melhor, no momento, para a escola. Pelo que a gente trabalha, você entendeu o que eu quis dizer. Então, eu acho que poderia.

Pergunto sobre o grupo de estudos. Se ela acha importante.

Carmem responde: Olha, eu acho importante, mas é aquilo que eu te falei: realmente, quando é destinado para estudo e não para recados. Não para resolver projetos. Não para comentar e avaliar projetos. O que está acontecendo ou vai acontecer, porque a impressão que eu tenho aqui na escola, ultimamente, já há algum tempinho, é que a gente fala, fala, fala, mas a gente não anda, a gente não caminha, as coisas nunca são definidas e resolvidas... Vai ser assim e pronto. Aí, sempre fica uma coisa pendente. Aí, no outro dia, vai discutir aquilo e desfaz tudo que já foi definido para redefinir outra vez. Sabe! As coisas não andam. É complicado pra *caramba*. É desgastante, inclusive. Então, por isso que eu falo que a escola não está organizada, nem amadurecida para isso, embora você tenha um ou outro profissional que consegue... até conseguiria se organizar para isso, mas a escola não está organizada para isso.

Pergunto se ela não acha necessário um espaço para discutir essa organização da escola.

Ela responde: Lógico, mas, aí, essa discussão, eu acho que bate dentro do próprio projeto. Essas coisas têm que estar definidas no regimento, no projeto.

Pergunto se, na opinião dela, isso não pode se misturar com o grupo de estudos.

Ela responde: Eu acho que isso pode ser um grupo de estudos, mas que tenha seqüência. Não pode ser discutido solto.

3º ponto de pauta: grupo de estudos

O que eu entendo por grupo de estudos? Bom, nós vamos discutir um tema, nós vamos estudar um tema: a organização da escola. Então, como é que a gente poderia tentar se organizar? De tal forma, assim, assim e assado. Se não acabou hoje, então o próximo grupo de estudos tem que ser para dar continuidade a esse assunto. E não passar para outro, porque aí deixa de ser grupo de estudos, para ser reunião em que não se define as coisas, que é o que vem acontecendo.

Entendeu, Dionésio? Não questão de ser ou não ser grupo de estudos. Eu acho que isso é um grupo de estudos. Leva a um grupo de estudos.

Por exemplo: o Antônio Carlos veio falar sobre o currículo, então nós fizemos um levantamento, ele nos ouviu e percebeu como é que seria o currículo na escola Vitória. Foi falada uma característica do currículo dentro da escola Vitória. E vai ficar por aí. Eu tenho certeza disso. Quando não deveria. Isso seria um grupo de estudos daqui para frente. Até chegar a um ponto em que: “Oh! Então, o currículo da escola Vitória tem essa cara”. Então é assim e vai ser assim, é assim que vai acontecer. Mas uma coisa construída e definida. E não se define. Aí, a reclamação dos professores é que tem um monte de projetos e muito blá, blá, blá.

Pergunto: Então, você acha que esse espaço tem que ser aproveitado melhor?

Ela responde: Com certeza, com certeza, até para a escola andar. Deixa eu te falar uma coisa, e aí é uma opinião pessoal: eu acho que isso é o que mais reflete com a questão da organização dos alunos. Deles perceberem isso, entendeu? A questão da disciplina. Acho que tudo isso está tão explícito que os próprios alunos começaram a perceber essa não organização. Quer ver um exemplo prático: consta do regimento interno da escola que o aluno só entra até uma e quinze. Mas não adianta falar na portaria que uma e quinze é para fechar o portão, porque uma e vinte os alunos estão entrando. Aí, se entram na escola, eles vão entrar na sala de aula. Na minha sala não entra.

Então, de duas semanas para cá, até a reunião de pais, que foi a semana passada, eu estava com dois alunos da multisseriada. A gente passava, todos passavam e viam os dois soltando pipa ali fora, quando dava uma e quinze, eles entravam e a escola aceitava, e eles iam para a sala. Na minha aula não entra, não. A escola deixa entrar, mas quem manda na minha aula sou eu. 1, 2, 3, 4, 5, 6 aulas direto. Eu dou aula três vezes por semana lá.

Quando chegou na reunião de pais, eu falei: “Mãe, eu estou com um problema sério com o seu filho”. Ela perguntou o que era e eu falei: “Está acontecendo isso e isso”.

Mas ele sai uma hora de casa! Eu falei: “Mãe, o horário não é ele sair uma hora de casa. Uma hora ele tem que estar aqui dentro”.

De repente, o menino estava uma hora na fila. Então, o que o aluno percebeu com isso? Que a organização... ele podia empurrar com a barriga. Então, o que é que ele estava fazendo? O horário de uma e quinze, uma e vinte era o horário da escola, porque ele veio uma, veio duas, veio três e conseguiu. Você está entendendo? Eu acho que tudo isso é reflexo dessa questão de organização mesmo.

4º ponto de pauta: formação continuada

Pergunto sobre a questão da formação continuada dentro da escola e fora dela.

Ela responde: Eu acho que a formação dentro da escola teria que estar... não sei... pode até ser que eu esteja enganada com a minha forma de pensar, mas eu acho que ela teria que estar voltada para refletir sobre o que acontece nas formações. Por exemplo: o que acontece na formação de Educação Física, o que se define na nossa formação? Como que isso pode estar sendo voltado para dentro da escola? E isso em cada disciplina. E aí, a gente poderia estar fazendo essa formação aqui dentro, a nível de informação... a nível de estar situando. Eu não vejo isso acontecer. Eu não sei o que acontece em História, eu não sei o que acontece em Geografia e eles, muito menos, sabem o que acontece na Educação Física. Só nós sabemos de nós mesmos. E nem os pedagogos sabem do que acontece. Eles sabem o que a gente fala. Se a gente não falar nada, eles também não sabem, porque também não têm oportunidade de estar lá, de estar participando.

Pergunto a ela: Mas, fora essa formação de lá trazendo para cá, aqui dentro, você acha que tem espaço e é necessário uma formação constituída aqui dentro?

Ela responde: Olha, eu acho que é. Sabe por quê? Vou dar um exemplo: há três anos atrás, nós tivemos uma professora aqui que era a professora de libras, Viviane. Hoje, ela é até interprete na UFES. Viviane começou a dar uma miniformação para nós, em libras, porque nós tínhamos alunos... como que facilitou! A formação interna era de cinco e meia às seis. Uma demanda da escola e era de cinco e meia às seis.

Nós ficamos três ou quatro meses. Então, foi muito legal. Ela começou a trazer os meninos... Sabe, eu acho isso muito importante. Como facilitou o trabalho de todo mundo, até de comunicação com os meninos. Hoje, eu não sei libras, não pratico, né? Mas alguma coisa que eles sinalizam eu sei. Alguns gestos. Então, facilitou muito o trabalho da gente, tanto com os meninos e até a nível da gente mesmo. É conhecimento e, por isso é que eu acho importante.

Pergunto sobre a formação prevista em calendário.

Ela responde: Eu até já falei com os pedagogos. Eu acho legal, só que eu acho que são formações que precisam de continuidade. Por exemplo: essa que nós fizemos. A última. Eu acho de extrema importância que ela tenha continuidade. A anterior foi sobre... foi a fono. Eu não participei. Até hoje, a gente não tem resultado de nada. Sabe, assim, desse jeito eu não vejo... aí, eu não dou crédito. Não é que eu não dou crédito, não, eu não acredito. A de sábado foi excelente.

Pergunto se ela acha que haveria alguma outra forma de garantir esse espaço.

Ela responde: É questão de organizar. Se organizar, acontece. Por exemplo: essa do Antônio Carlos foi sábado agora, ele ficou de voltar. Qual dia? Qual a data no calendário que ele pode vir para a gente dar continuidade? Não tem. Ficamos presos ao calendário e só vamos lembrar da próxima formação quando estiver próximo do dia. Por isso que eu falo que é uma questão de organização. Não pensa lá na frente. Vamos amarrar aqui: Ah! Foi hoje, então vamos. O que a gente poderia estar elaborando para, nessa próxima, quando você vier, a gente ter pronto? E aí, nos possíveis grupos de estudos, estar trabalhando. Eu acredito assim, e isso, para mim, é organização.

Pergunto pela formação organizada pela SEME.

Ela responde: Dionésio, eu já passei por todas. Eu vou te falar, está muito longe do que a gente já teve. Está muito aquém do que a gente já teve. Você também é uma pessoa que já participou de todas. Está muito aquém. Então, assim... hoje, a formação está completamente sem crédito. A gente caiu naquela... naquela... aquele

espaço de conquista, que a gente conseguiu retomar junto à Secretaria, eu acho que está indo por água abaixo.

Pergunto se ela está sabendo que a Educação Física é a única que já se reuniu duas vezes.

Ela responde: Eu sei mas, isso em função de ter um grupo de pessoas lá dentro para isso. Mas, também, aí você vai me desculpar: se conseguiu reunir, a última foi o quê? Para conversar sobre os jogos que, politicamente falando, é interessante para a Secretaria. Você está entendendo? É uma questão política.

Pergunto se ela acha que por isso foram permitidos os encontros.

Ela responde: Talvez tenha sido por isso. Você lembra daquele ano em que tínhamos que fazer na quarta-feira à noite e sábado? Tamanha a dificuldade de conseguir os espaços fora as datas previstas? Houve uma polêmica danada. Você lembra disso. Por quê? Porque não era uma coisa geral, era uma coisa bem específica da área. E por melhor e mais interessante que fosse para a gente, era diferente.

Pergunto se ela acha que aquele modelo de formação era um bom modelo para a área.

Ela responde: Ah! Eu acho. Nossa! Com certeza. O quanto nós aprendemos. Quantas pessoas, inclusive eu, nos atualizamos em termos de currículo da Educação Física, do que se trata a Educação Física hoje, na atualidade. Que é um modelo completamente diferente do que nós estudamos, pelo qual nós passamos. Ali a gente ouviu, participamos de módulos com assuntos bastante atualizados em termos de currículo, do curso mesmo. De que forma está sendo trabalhado, como. A vivência de hoje para muita gente.

Pergunto se ela sente falta disso?

Ela responde: Com certeza, isso facilitou e muda sua forma de agir, de pensar, a sua prática no dia-a-dia. Com certeza te deixa até com mais coragem de ousar. E é o que a gente fazia, porque a gente estava lá e ia para a prática, estava lá e ia para a prática. O que foi o Chicon ir para o Padre Anchieta trabalhar com você? Te deu um outro mundo, que até então você não via. Que você não tinha tido ainda a oportunidade de experimentar. E quantos não tiveram? Então, por isso, eu acho que a importância está aí, nesse esquema, de você ir para lá e realmente trocar experiências, ouvir, discutir, poder opinar, registrar o que você pensa. Como era. Como era.

Eu não poderia dizer que tenha sido o melhor ano de formação da Educação Física, mas foi um dos mais importantes que nós tivemos, em termos de conteúdo e conhecimento para nós mesmos, de atualização para nós. Principalmente para nós, mais antigos, do currículo antigo.

5º ponto de pauta: autoformação

Pergunto sobre sua formação pessoal, sua autoformação, se ela vê importância nisso e como andam suas vivências.

Ela responde: Com certeza, até porque, senão eu não teria feito essa fala que eu fiz agora. Como é importante essa formação! Formação pessoal e autoformação mesmo, porque aí, você tem condições de se auto-avaliar enquanto profissional e, até mesmo enquanto pessoa... de que forma você pode contribuir, tirar proveito daquilo que você vivencia. Essa região é uma escola para a vida da gente... Para tudo. E, na medida do possível, a gente sempre está procurando essa autoformação, essa formação mesmo. Eu até ganhei o livro do Kunz, que eu não tinha. Vou até começar a ler. Até para poder conhecê-lo mais. É o segundo livro dele. E eu ainda não tinha. Mas eu vejo assim... Eu entendo que é de extrema importância. Se não a gente fica assim... Sabe quando você... É como o computador... Eu não vou tocar no computador, porque eu tenho medo. Se eu não toco, eu não aprendo. Então, eu tenho muita dificuldade com aquilo ali mas, por quê? Porque eu também me limito a não trabalhar em cima e nem vivenciar. Então, eu sei o básico do básico do básico. Ou seja, eu não sei nada. A necessidade é que,

às vezes, me leva a buscar alguma coisa, aí, quando eu vou, eu vou e percebo que é muito fácil. Eu acho que não é por aí. Eu acho que a pessoa tem que estar sempre... estar procurando é claro, buscando.

Pergunto se ela acha que sua participação no congresso é um exemplo disso.

Ela responde: Sim. Por exemplo: com relação à dança. Eu nunca me imaginaria assistindo a um conteúdo introdutório de dança.⁵⁴ E lá... Eu até fiz um comentário. Adriana estava do meu lado. “Adriana, não é a falta de ritmo, não sei, eu fico com um medo de ousar, porque eu não sei se vou estar no ritmo certo”. Ela falou: “Carmem, você tem que ter conhecimento do que é ritmo. Você tem ritmo, se não tivesse ritmo você não ousava. Eu acho que seu problema não é aí. É questão de ter coragem mesmo, Porque, na verdade, o que a gente aprende sobre dança? Que dança é aquela coisa plástica, aquela coisa de postura. Você acaba ouvindo e se pergunta: Será que eu posso? Eu posso, sim, basta eu querer e ousar, tentar então”. É óbvio que você tira proveito e talvez, se fosse mais um dia, o aproveitamento seria melhor.

Pergunto sobre o tempo que ela dispõe para esse tipo de iniciativa.

Ela responde: Ultimamente... Por exemplo: eu tive que fazer o maior malabarismo para participar do congresso, mesmo trabalhando em um só período e mesmo tendo dois dias na casa. Por quê? Porque, na quarta-feira de manhã, eu cheguei lá às nove horas, porque estava procurando alguém para ficar com a minha filha. Aí vem o outro lado, né? porque a gente tem que associar o lado pessoal. E, hoje, eu até falei para você: “Uma coisa que me impede de fazer uma prova para o mestrado é justamente essa questão de ter uma filha ainda muito pequena e que precisa”... Eu não tenho com quem deixar. Nessa quarta-feira, ela ficou com a minha vizinha. Sabe... É desgastante e complicador, até terça-feira, não tinha ninguém para ficar com ela. Ou, então, eu tenho que sair um dia antes e deixar ela dormir em outro lugar. E isso dificulta. Isso é minha maior dificuldade hoje. Não só para essa formação, mas para mim fazer qualquer outra coisa, até a minha vida pessoal

⁵⁴ Carmem fez opção pela oficina de dança no congresso.

mesmo, ter um tempo para mim mesmo. Eu gosto de malhar, gosto de ir para a academia e não tenho tempo. Isso é minha maior dificuldade. Isso trabalhando em um só período, senão seria pior ainda. Tanto é que já passei em dois concursos e não assumi.

6º ponto de pauta: organização da escola

Pergunto se a forma como a escola se organiza hoje permite a participação nesse tipo de formação.

Ela responde: A gente tem essa abertura, sim. Não podemos reclamar. Na medida do possível, eles favorecem, sim. Por exemplo: quando fomos falar com a Lúcia, ela nos disse que poderia dar apenas dois dias, o terceiro não dá porque estamos sem professores... Aquela questão que o pedagogo tem que ir para a sala, você sabe... tudo bem, eu me organizo para dois dias. Não temos problema. Quer ver um outro exemplo? “Lúcia, a gente quer entrar nos jogos”. Ela só perguntou: “Quem é que vai fazer a extensão?”⁵⁵ Você e o Patrick?” E o Patrick disse: “Mesmo que eu vá assumir a direção, eu continuo com os alunos, nem que seja no sábado, o dia que eu não puder vir no sábado, Carmem vem, mas, a gente não vai quebrar esse contrato com os meninos”. Então, a gente tem essa abertura, de decidir, de organizar.

Pergunto se isso é da escola ou da gestão de Lúcia.

Ela responde: Não, eu nunca tive problemas quanto a isso, não. Com todos os gestores que já tive, nunca tive esse problema. Eu tive bastante sorte com todos os diretores que já tive. Tive o Adriano, depois a Cristina, que era uma pedagoga apaixonada pela Educação Física. Normalmente eles gostam muito da Educação Física. Tive a Maria das Graças, tive a Débora, que era uma colega e sabe da necessidade dessa atualização. Quem decidia se ia participar ou não e justificava era sempre nós. Nunca foi exigido: “Não, você tem que participar, ou, não, você não pode participar, eu não vou liberar”. Não, nunca, nunca, nunca tivemos isso. Sempre foi uma opção respeitada e resolvida por nós da Educação Física.

⁵⁵ Ao implementar o projeto, os professores envolvidos recebem uma extensão de carga horária.

Todos esses anos, por uma série de motivos, por questões... Talvez seja o maior problema... E o que é pior, profissionais que são vitais, como: pedagogos, coordenadores... Que comandam essa questão da organização, então, pondera aqui ou ali, concorda ou não concorda, mas ela dá essa liberdade de você ter essa iniciativa, e eles não assumem, ninguém, nenhum dos profissionais do CTA⁵⁶ quer assumir nada. Por exemplo: Lúcia manda chamar um pai, se o pai chega e Lúcia não estiver aqui, eles mandam o pai de volta. Sabe... essas questões assim... eu acho que isso emperra, desorganiza. Por isso que as nossas reuniões não têm fim. Por isso que vai e volta e se desfaz o que é feito e, muda e acabou a festa junina por causa disso. Eu saí daqui antes do congresso definida a festa junina. De manhã, quando eu voltei: “Ah, não! Não vai ter mais festa junina”. Isso para mim desanima, para que, então, para discutir? Eu acho que a escola poderia ser muito mais organizada do que ela é. Eu acho que está muito desorganizada. Quem vivenciou a escola Vitória dois, três anos atrás, não vou nem botar muito tempo, não.

Lúcia saiu de férias em julho e, em agosto, a Patrícia tirou a sua licença-prêmio. E a Patrícia era referência, porque os outros eram todos novatos. Só tinha a Júlia, mas estava mais no administrativo que na pedagogia. E aí, o que que aconteceu? A escola estava um caos. Você falava bem assim: “*Poxa*, eu tenho mesmo que ir trabalhar?”. Tamanho era o desanimo. E aí, teve um dia que a gente fez uma reunião. Nós fizemos uma reunião... Nós, professores, tomamos a decisão de marcar uma reunião.

Falei com a Júlia: “Júlia, a gente queria marcar uma reunião de cinco às seis. É possível? Você banca para nós?”. Ela perguntou: “Sobre o quê?” Eu conversei com ela que era sobre a disciplina. Ela também já trabalhou com nós e estava respondendo. E o CTA estava respondendo pela escola. Aí... na reunião, nós deliberamos, definimos e foi deliberado que, o recreio aconteceria em horário diferenciado, e os alunos que começarem a aprontar, não na minha aula ou na sua, mas na escola, os indisciplinados passariam a perder o recreio e estariam com o professor naquele momento, que estava de PL naquele dia, fazendo alguma coisa em função... Em cima desse... Um trabalho em cima dessa indisciplinada deles. Viraria

⁵⁶ Coordenação Técnico-Administrativa.

um exército. A princípio, na primeira semana, a gente falava que viraria um exército. Trancaria a quadra, trancaria isso... Eles ficariam... E aí, fizemos o projeto. Aí, ela só ligou para a Lúcia, contou o que havia feito e Lúcia mandou *meter bronca*. Em um mês, nós acabamos com a indisciplina na escola. Todos os professores atuaram, todos, Dionésio, foi impressionante. Quer dizer, se fosse outro diretor, talvez não desse essa abertura. Nós já tivemos diretores aqui que centralizavam, nós tínhamos um diretor que ela é que tinha que colocar bichinhos na nossa pauta para depois encapar, de tão centralizadora que ela era. Mas essa autonomia a gente tem de sobra.

- A Educação Física na organização da escola

Pergunto como a Educação Física está nessa organização da escola.

Ela responde: Eu, primeiro, vou dizer como que eu estou: eu estou meio que me negando a fazer tudo aqui. Por quê? Primeiro, que eu não consigo trabalhar nessa desorganização. Por exemplo: eu não vejo a gente fazer uma festa junina de uma semana para outra. Para a escola... eu não consigo entender isso. Aí, eu falo assim: “Eu não vou dar conta”. Hoje me vejo assim. Não me nego a fazer nada, até porque eu luto, adoro essa escola e quero que ela volte a ser o que ela era. Ela não está de tudo ruim, não, mas eu acho que ela pode ser muito melhor do que ela está. Mas eu acho que a Educação Física continua tentando caminhar sem perder seu espaço, no sentido de respeito dos alunos. Por exemplo: já tentaram, nas aulas vagas, que os meninos fossem para o pátio. A gente fincou o pé nesse comportamento.

A gente tem alguma dificuldade com alguns alunos, mas vai com calma, porque a gente sabe do trabalho que era feito com eles de manha.⁵⁷ A gente trabalha com eles no sentido de respeitar. Até... esses dias eu me aborreci com a 8ª série, porque eles tentaram fazer uma hora comigo. Eu briguei feio, até usando palavras impróprias. No outro dia, eu entrei na sala e eles ficaram todos parados, porque eu não sou de fazer isso, eu não sou de desrespeitar. Alias, eu exijo respeito e aí fui conversar com eles. Passei a matéria e, no final da aula, eu falei: “Ontem eu fiquei

⁵⁷ Em relatos anteriores, Carmem deixa claro certa “fragilidade” no trabalho desenvolvido de 5ª a 8ª séries no turno matutino.

muito triste, porque tudo que vocês sabem de *sacanagem*, eu também sei, mas a gente respeita o fato de vocês serem os nossos alunos e gostaríamos que vocês respeitassem o fato de nós sermos seus professores. Eu sou uma pessoa que conversa demais com vocês, procuro ajudar, eu não vejo a necessidade de vocês tentarem fazer isso comigo. Nem com nenhum outro professor...”. Não, Carmem. Foi mal e tal, tal e tal. Foi um fichário que sumiu e que a outra menina tinha pego e deixaram bater o sinal. *Sacanagem* mesmo. Quer dizer... mas ali, Ah! Meu problema com eles eu resolvo ali e acabou. Daqui a pouco eu passo por eles no corredor e eu consigo ser a mesma. Me ofereço para ajudar na cesta para a rifa. Eles agem dessa forma com a gente também, porque a gente trata eles assim. Como adultos. E *bota* eles no lugar deles como alunos. E eles conseguem perceber isso. Eles sabem exatamente quando... a 8ª série percebeu que, naquele momento, eles fizeram uma brincadeira de mau gosto comigo, não era para ter feito daquela forma, nem comigo nem com ninguém. E aí, eles se retrataram, tanto que, no dia que aconteceu, eles gritaram: “Ta nervosa!” Depois pediram desculpas e tal. Mas é uma relação que é construída e eu não posso deixar perder por causa desse acontecimento. Sabe por quê? Eu sempre falo isso: “Estão todos de passagem, eu ainda pretendo ficar”. Tem gente esperando Vila Velha chamar. Se Vila Velha chamar amanhã: tchau, gente. Eu não vou fazer isso nunca.

Pergunto se ela vê esse perfil em outros profissionais.

Ela responde: Vejo, e não só nos antigos, não, porque a questão do tempo na escola conta muito, né? Mas, por exemplo: o Leandro, de Matemática, se pudesse não continuaria. E tem aqueles que estão aí e se, a qualquer momento... sabe, isso eu consigo perceber e observar bem. Os alunos percebem isso também, ta? Porque, exatamente esses professores... gozado que você tocou num ponto que eu nem tinha pensado nisso e vim pensar agora: esses professores que eles percebem esse vínculo mais estreito, são os professores em que eles confiam mais. Por exemplo: hoje eu fico preocupada, eu cheguei para a pedagoga e falei bem assim: “Roberta, a professora de Artes... estávamos na reunião de pais, ela trabalha aqui na 2ª e 3ª. Eu falei: olha, eu acho bom... tô te dando um toque. Não estou defendendo os alunos da escola Vitória, não, mas, eu também vejo que essa professora faltou um mês de aula. Ela só vem 2ª e 3ª e 2ª e 3ª ela estava de atestado”. Então, é complicado, aí,

eu, conversando com ela: é, realmente nós temos que ver, porque não é possível, alunos ótimos... aí, eu falei: “Inclusive eu tomei a iniciativa de mandar os pais procurá-la na segunda e terça-feira”. Você vai ter que se virar com esses pais. É verdade, Dionésio! Como que você pega sua filha, que tira acima da média em todas as disciplinas e em Artes ela está com um? Você vai querer saber o que aconteceu, o que que a sua filha não fez, que ela não conseguiu atingir.

7º ponto de pauta: participação pessoal na vida da escola

Pergunto sobre sua participação pessoal na vida da escola.

Ela responde: É intensa e diária, inclusive em casa.

Pergunto como os outros funcionários percebem isso.

Ela responde: Alguns professores já vieram me perguntar por que eu não pego a direção agora, com a saída da Lúcia. Eu costumo dizer para eles que é porque, ao mesmo tempo em que me amam, eu também sou muito odiada, porque eu falo muito da forma como eu penso. Então, eu arrumaria muita inimizade, mais do que eu já tenho [risos]. Mas assim... como o turno vespertino, eu me dou... basicamente com todo mundo. Só tem uma professora que a gente teve um *arranca rabo* no início.

Eu acho que a gente tem uma característica muito legal, aqui, na escola, que é uma das coisas mais positivas que eu vejo dentro dessa escola. A gente quebra o pau aqui e agora, chega ali fora: “Dionésio: vamos lá para a rua, vamos tomar uma cerveja, todo mundo está indo”. É aqui dentro. Acabou! Então, eu tenho briga, eu falo o que eu penso, eu tenho discussões homéricas com a Lúcia, com qualquer um, mas, chega ali fora: “E aí, Lúcia, como está, vai fazer o que amanhã? *Poxa*, a gente podia ir a um barzinho”. Isso não é só eu, é o grupo, foi construído isso dentro da escola e quem chegou acatou... eu acho isso extremamente positivo. Eu acho que é por isso que faz com que a gente se envolva tanto com a escola. Quem realmente está aqui, veste aqui, procura vivenciar situações aqui dentro da escola. Então, eu... meu envolvimento aqui é imenso, é imenso mesmo. Gosto muito. Adoro isso aqui.

Não tenho vontade de sair daqui, acho que eu perderia tudo isso. Aí, vem uma questão pessoal: eu não quero perder.

Eu tenho muito pouco contato com o turno matutino, eu conheço mais o pessoal mais antigo e a gente tem uma relação boa. De vez em quando, eu venho... tem acontecido bastante troca. Tem muito professor da manhã que, às vezes, vem aqui à tarde e vice-versa. Então, a gente acaba tendo uma troca legal. Eu percebo... todas as pessoas que têm uma relação estreita, eu percebo esse movimento diário com a escola. Preocupada em discutir situações de vida do aluno, pessoal. Nós estamos com caso sério aqui que está todo mundo preocupado de estar indagando, perguntando, conversando com a aluna. E tem a cadeirante que chora dia e noite. Eu contei o que aconteceu e nossa preocupação é a irmã da 6ª série, que está cuidando dela, pirar. Mas todo mundo se envolve, todo mundo fica preocupado. De vez em quando, você pega um professor no corredor conversando com ela. Chama, pergunta. Esses dias, eu peguei ela aqui, ela não é mais minha aluna, ela é da 6ª série e eu não dou aula para a turma, mas eu peguei ela aqui fora, ela estava na aula de Educação Física... "Eh, Kátia, vem cá". Eu peguei, indaguei, perguntei.

Perguntei como é que eles se envolvem nisso, como a escola fica sabendo?

Ela respondeu: Lúcia comentou conosco, em reunião, e aí cada um que tem esse envolvimento mais estreito vai até ela.

Pergunto se é pessoal.

Ela responde: Aí é pessoal, aí vem esse envolvimento mais pessoal com a vida diária da escola. A gente está preocupada com ela. O meu maior *stres*, a minha maior preocupação não é o Marcos chegar aqui uma hora para entrar na minha aula, é ele não ficar soltando pipa no horário de aula, é ele ter responsabilidade, porque, dali da pipa, ele vai para o tráfego. Vai para a rua. Porque, se ele não vem para a aula, ele está sujeito a isso. O irmão dele vai pelo mesmo caminho, ele é da mesma turma do irmão. O dia que ele chegou uma hora... eu até então nem estava conversando direito com ele, aí, na hora que ele entrou na sala, eu falei: "Marcos, vem cá que eu quero mostrar até onde você tem que copiar para botar a matéria em

dia". Ele abaixou a cabeça e copiou. Eu aproveitei e falei: "Precisava eu estar aqui discutindo, brigando com você, tendo que falar com a sua mãe?" Na mesma aula, ele copiou a matéria toda. Isso é que eu acho legal, essa relação. Então, se eu passar e ele ainda estiver ali, eu dou o maior "esporro" nele e ele é incapaz de responder e ficar com raiva. Essa é a relação que a gente constrói aqui com os alunos. Que é construída. Tem professor que não. A maioria. É essa a relação. Deles não serem mais nossos alunos, mas continuarem vindo, tendo a gente como referência. De poder chegar e conversar, como foi com a Kátia, porque confiam. Não sei se isso é próprio aqui da escola, mas a gente costuma falar que aqui tem um monte de mãezona, porque realmente a gente sabe da dificuldade deles. Das famílias. O que é uma estrutura de família para eles? O Antônio Carlos estava falando de um trabalho em que eles tentaram fazer um trabalho com a árvore genealógica e, quando ele veio aqui para a nossa região, ele teve que mudar totalmente, porque, quando tinha uma árvore genealógica na família, ela era muito curtinha. Então, ele teve que mudar toda a estratégia de trabalho dele. E aí é meio que assim, a gente acaba sendo referência em todos os sentidos. Então, por exemplo: quando acabou a reunião de pais, outro dia, eu entrei na 8ª série e falei: "Se deram mal em, *meti o pau* em todo mundo". "*Pó, Carmem! Sacaneou*, heim!". "Eu falei coisa errada?" "falou não". Eles não ficam com raiva de você chegar... porque tem aluno que: "*pô professor!*" Então, a forma como você conduz a situação é que eu acho que constrói essa relação com eles. Sem ofender e chamando para a responsabilidade.

Pergunto sobre sua preocupação com a questão da autonomia dos alunos.

Ela responde: Eu tive um problema no início do ano justamente por isso e, hoje eu não tenho mais esse problema. Quer ver um exemplo: um grupo de alunos molhou o banheiro todo. Acabou minha aula e a servente fala que eles molharam o banheiro todo. Eu mando todo mundo voltar e enxugar. Aí, eu cheguei na 5ª série e perguntei: "Gente, quem foi que molhou o banheiro?" Aí, falaram assim: "Foi Fulano, Fulano e Fulano". Mas eu não conhecia a turma ainda. E aí falei: "É! Pois pode ir e enxugar o banheiro". Eles ficaram olhando para minha cara e não tinham ação. Eu falei: "As três! Eu não quero falar uma terceira vez. Vocês acham justo que limpem a casa de vocês e venham os irmãos de vocês e sujem? Vão as três!". Aí elas saíram caladas,

foram lá e enxugaram. No outro dia, vem uma mãe: “Eu queria falar com a professora de Educação Física. Ah! Porque a minha filha queria até que eu mudasse ela de escola, porque, no ano passado, quando ela era 4ª série, ela tinha medo de você”. Eu falei: “Por quê? Eu sou algum pitibul?” [nesse momento entra a pedagoga Roberta e faz um comentário com Carmem, sobre uma mãe. Não deu para captar na gravação] ela continua: a mãe falou: “Porque você mandou minha filha enxugar o banheiro?” Aí eu falei bem assim: “Mãe, eu tenho como prática fazer com que eles respeitem todos os funcionários aqui da escola, não só a mim, que sou professora”. Aí ela falou: “Mas não foi ela”. Eu aí falei assim: “Mas, em momento algum, eu disse que foi ela”. “Mas você escutou ela?” Eu falei: “Não. Eu cheguei na sala e perguntei e, aí alguém apontou as três. E ela não me disse que não foi ela. Ela, no mínimo, tinha que ter dito: Professora, não fui eu”. “Mas ela é tímida”. “Mas eu não quero ela tímida”. E aí, eu cheguei à Daniela e perguntei: “Daniela, por que você não me disse que não foi você? Olha, todas as vezes que alguém te acusar de uma coisa que você não tenha feito, você tem por obrigação de, no mínimo, dizer que não foi você, para que a outra pessoa, que está ouvindo, possa ouvir a sua versão. Você me desculpa de eu ter falado para você enxugar lá, o banheiro, mas, eu gostaria que você tivesse me dito que não tinha sido você, porque aí a gente ia descobrir quem tinha sido”. Aí, de lá para cá, mudou. E eu percebo que... “Professora, eu não quero fazer isso, eu não quero isso”. Eu acho isso legal, por quê? Fora daqui da escola, quando eu trabalhava na escola Tradição, eu tinha uma garota que era extremamente tímida. Tímida, tímida, todos os alunos da sala exploravam ela. Trabalho... em todos os sentidos. E aí, nós fizemos um trabalho lá na “Tradição” em que a gente tinha que apontar os alunos destaques. O professor tinha que escolher um aluno destaque. Nós fizemos um projeto lá, que eu nem me lembro qual agora, mas todo mundo ficava no pátio, assim na quadra e cada professor... assim, a gente queria fazer um trabalho de auto-estima, mas não pegar os melhores, as melhores notas, mas um aluno que se destacasse pela postura dele. E aí, eu falei bem assim: “Meu aluno destaque não é minha aluna atleta na escola, não é minha aluna 10 em Educação Física, pelo contrário, mas, ela é uma aluna mil em paciência com o resto da turma, porque ela é um ser humano capaz de ser explorada, dos meninos pegarem o material dela e copiarem o dever dela. E não se negar a dar, a contribuir com os colegas”. Aí eu chamei. Quando eu falei o nome dela, ela ficou roxa. Dionésio! A menina mudou o comportamento de lá para cá. Daquele momento para

frente, ela começou a participar das aulas, ela se sentiu tão importante! Porque, na verdade, eu estava fazendo... eu fiz um destaque a pessoa dela, e não ela como aluna. Que ser humano era aquele que era capaz de sofrer todas aquelas pressões? Os meninos não queriam ela jogando, mas, como tinha que jogar, ela estava lá, firme e forte: "Você vai para o gol". Ela: "Eu vou para o gol". E agarrava. Sabe! Ela ganhou na insistência. Ela me conquistou ali. Eu pensei comigo: "Eu nunca me senti assim, eu nunca pensei que eu fosse, numa sala, provocar uma mudança tão grande". E os meninos começaram... e ela é 10 para todos os professores, porque ela, além de ser uma boa aluna, em termos de conteúdo, é esse ser humano maravilhoso que a gente gostaria que todos fossem. De compreender, de entender, de não sofrer. Aliás, ela até sofre, mas ela sofre compreendendo. Eu falei para ela, né? E todo mundo ficou assim... ela veio e chorava. No final, ela... no final do ano, ela veio e me deu um cartão postal com música e virou minha amiga. Mas, até então, ela nem era percebida em sala de aula, pelos colegas. Isso eu acho que é dar autonomia.

Nós tínhamos um aluno aqui na escola que ele não escrevia, e estava começando a ler na 8ª série. Ele tinha problemas. E aí, como que nós fazíamos? Ele tinha uma oralidade fantástica. Tudo que você perguntava ele respondia. Mas, na prova, ele não escrevia. Aí a Educação Especial começou... a gente elaborava as provas, a professora sentava com ele, perguntava, ele respondia e ela ia escrevendo a resposta dele. Os meninos da 8ª série começaram a duvidar da nota grande dele. Isso estava incomodando a todo mundo. Quando chegou na minha aula, eles questionaram na minha aula. Aí eu falei... eu esqueci o nome dele agora. "Fulano, vem cá, vamos fazer um jogo aqui na sala. Eu vou fazer uma pergunta, quem souber responde e Fulano vai ficar calado. Se vocês não responderem, ele vai me responder. Combinado?" No final eu falei: "Gente, parem para pensar: ele sabe mais do que vocês. Sabe por que ele sabe? Porque ele ouve. Ele não sabe porque estudou e leu, não, porque ele não lê nem escreve; ele sabe, ele aprende quando ele ouve os professores. Vocês não ouvem, vocês não param para ouvir. Então, ele sabe mais do que vocês". Daquele dia em diante, a turma também começou... sabe... isso foi um estímulo. No final do ano, ele estava lendo. Todos os professores começaram a fazer esse tipo de coisa. Sabe... da oralidade do aluno.

De manhã também teve um aluno, Lúcia estava até comentando, sábado, que a professora descobriu como avaliá-lo, através da oralidade. Então, é dar autonomia; não é aquele negócio de mandar, isso é dar autonomia para a pessoa poder crescer. Na verdade, é crescer profissionalmente, poder se projetar. Ter coragem. É isso que realmente eu procuro fazer.

8º ponto de pauta: inclusão

Finalizo perguntando pela experiência de Carmem com a inclusão.

Ela responde: Minha experiência com a inclusão, ela é de pouco tempo [risos]. Porque uma coisa é você trabalhar na APAE. Aí, tinha todo um conhecimento da Educação Especial, outra coisa é trabalhar com eles dentro da sala de aula. A minha experiência com a inclusão tem o mesmo tempo que tem experiência de inclusão nas escolas públicas. E aí, a única coisa que eu fiz foi estar trazendo a minha experiência da Educação Física para minha vivência escolar. E aquele módulo do Chicon? A forma como ele desenvolveu aquele projeto na sua escola com você, também só ia abrindo caminho. Tanto é que eu lembro que, um ano antes da formação, ele começou a fazer a sondagem de que escola... só três escolas se inscreveram: você pelo "Padre Anchieta", eu e Ângela pela escola Vitória e teve uma outra escola que se inscreveu. E aí, ele foi visitar vocês, e depois veio fazer uma visita a nós. Eu estava dando aula com um menino deficiente mental na sala, ele veio à tarde, aí, quando ele me viu: "Poxa, Carmem, é você que está aqui? Não vou...". eu falei: "Não! Uma coisa não tem nada a ver com a outra, Chicon, APAE⁵⁸ é uma coisa, aqui é outra". Ele: "Não, não, não". Eu falei: "Não, Chicon, não é só eu, tem outros professores aqui". Eu fiz de tudo. Ele falou não. Aí eu falei bem assim: "Só me fala uma coisa: quem você acha que tem problema ali jogando?" Ele: "Quem é que tem problema ali jogando?" Aí, eu apontei o Ronaldo, que não sabe... ele rabisca. Agora saiu da escola porque o pai vai levá-lo para a Bahia. Não entende cor, não tem noção de nada, não se vê no espelho; mas sabe para que lado ele joga. Quem é do time dele. Para quem tem que passar a bola, driblar, tudo. É deixar a gente *pirada, cara*. E aí é leitura, né? A própria experiência vai fazendo com que

⁵⁸ Carmem e Chicon trabalharam juntos na APAE.

você... nós desenvolvemos um projeto de psicomotricidade com atendimento individual, mas, ele foi bastante deturpado, porque os pais estavam querendo tirar os filhos da APAE para botar os meninos para fazer fisioterapia aqui. Sem que nós tivéssemos a mínima intenção de ser fisioterapeutas. A gente só queria dar uma ajuda maior em termos do... por exemplo: um cadeirante, de que maneira ele poderia estar na sala de aula sem ser na cadeira de rodas? Qual a possibilidade? A gente pode colocar eles deitados para ouvir histórias, para fazer fortalecimento muscular, então, a gente pode colocar eles em um colchonete de barriga para baixo. De que forma a gente pode estar com eles no pátio pra que eles participem? Só que... começou comigo e com a Jane. Essa parte da psicomotricidade, em um ano anterior, tinha tido esse projeto, mas, com outra visão. De alfabetização. Aí, eu não me envolvi. Não entrei. E aí, quando a Débora me pediu para retornar esse projeto, falei: "Só se for para ser da área da Educação Física, da minha área. Aí eu entro de cabeça. Se não for assim... eu não tenho dom para ser alfabetizadora, não sou alfabetizadora, eu acho que alfabetizar é um dom e, eu não tenho. Não tive nem formação para isso, não vou brincar com os alunos". Aí foi quando a gente conseguiu esse projeto, e o ano passado acabou em função dessa deturpação. Mas assim... hoje, eu vou te confessar: eu tenho dificuldade de incluir o André nas minhas aulas, por exemplo.

Pergunto quem é o André.

Ela responde: E o cadeirante da 5ª série. Das três aulas minhas na semana, ele só vem na sexta-feira, porque, nos outros dias, ele está na APAE. E, por último, de um tempo para cá, nem a síndrome de Down eu tenho conseguido que ela participe. Até o ano passado, ela nunca tinha feito Educação Física. Ela se negava a fazer. Aí, esse ano Lúcia me perguntou se eu ia pegar a turma dela. Eu dei uma forçada e consegui. Ela fez a aula normalmente. No primeiro bimestre todinho ela não faltou uma aula minha, fez todas as aulas práticas. Aí, na teoria, a gente ia começar a trabalhar com letras. Quer dizer: o assunto que a gente estava trabalhando, eu preparava atividades específicas para ela na sala de aula. O André ainda tem um agravante [nesse momento entra uma ex-servente da escola e cumprimenta Carmem carinhosamente]. Então, hoje eu estou me sentindo completamente

frustrada porque a Aline [síndrome de Dahw] não está fazendo a minha aula, até comentei com a estagiária.

Pergunto se ela frequenta normalmente.

Ela responde: Ela vem todos os dias às aulas, só que, quando dá cinco horas, ela vai embora. Só que ela está assim: o dia que ela vai na APAE de manhã, ela fica extremamente cansada e isso tem coincidido com as minhas aulas. Ela fala: “Eu quero ir embora, estou cansada”. “Aline, eu também estou e quero ir embora, mas não dá”. Aí, na aula passada, eu dei uma forçada nela e ela me deu um murro e me empurrou. Eu segurei ela pelo braço e falei: “Não faça isso”. Aí, quando o pai dela chegou, eu falei: “Rodrigo, aconteceu isso, isso e isso e, a Aline me xingou e, eu não permito que ela faça isso”. Ele falou: “Deixa que eu vou conversar com ela em casa”. Hoje ela estava toda sem graça olhando para mim, porque eu também não *dou mole*. Mas isso está me frustrando, porque já é a terceira aula que eu não consigo fazer com que ela participe. Ou, como que ela quer participar. Quando ela quer, é com o material, sozinha. E, gozado é que a turma toda ajuda. Chama. Por exemplo: se eu estou dando alguma atividade separada para ela, de montagem, eles pedem: “Professora, deixa ficar com ela?” Sempre vem um brincar de montagem com ela. Só que, no ano passado, ela não ficava em sala, ela era da 4ª série, tinha uma ligação muito estreita com as professoras. Se a professora faltava, era um Deus nos acuda. Aí que ela não ficava na escola. Inclusive, essa professora saiu este ano. Ela foi para a 5ª série e o fato de ter que mudar de sala igual a todo mundo,⁵⁹ ela deu uma amadurecida legal. Mas, depois de cinco horas, ela não rende mais nada. Aí, a gente pediu para os pais virem buscá-la às 5 horas. A aula de Português, no final do dia, a professora não dá nem aula. Fazia confusão. Então, hoje ela entra na aula da Tereza e fica pianinha, ela entra na minha e fica. Quando a aula é na sala, ela fica certinho. Mas, a prática, que é uma coisa que eu tinha conseguido fazer com que ela participasse, hoje eu não estou conseguindo mais. Já tentei mudar as atividades para ela, mas, assim mesmo, não estou conseguindo. Ela até vai na fileira,⁶⁰ distribui, faz grupinho, quando está lá na atividade, pega e sai. Voleibol todinho eu

⁵⁹ A escola trabalha com salas ambiente, onde os alunos é que se deslocam nas mudanças de aulas.

⁶⁰ Ao definir as equipes para os jogos coletivos, Carmem organiza os alunos em fileiras para que os jogadores sejam escolhidos.

consigo com ela. Você percebe que ela está vivenciando. O André eu confesso que tenho que sentar, nesse segundo semestre e fazer alguma coisa para poder estar com ele. E tem essa cadeirante...

Pergunto sobre a idéia de planejamento coletivo.

Ela responde: Talvez a gente conseguiria dar uma luz. Não é por falta de... a gente senta com as meninas da Educação Especial. A gente senta, no PL,⁶¹ hoje, eu não sei, mas, quando eu preciso, elas estão lá, estão na sala de aula. Sempre tem uma troca muito legal. Só que... eu, assim... com ele, é como se estivesse me faltando forças. Sabe! Não é uma coisa que... não está sendo um coisa tranqüila para mim e está me incomodando. Eu acho que uma das coisas positivas é eu gostar muito daqui. As vezes eu tenho a impressão que as pessoas possam até pensar que eu queira mandar, mas não é mandar, é porque, ao mesmo tempo em que estou aqui dentro, eu também consigo me deslocar e ter uma visão de fora, para perceber essa questão da comunicação. Só um exemplo: você viu a questão da assembléia, como foi conduzida.⁶²

⁶¹ Planejamento.

⁶² Carmem se refere à forma como as lideranças do magistério da Prefeitura Municipal de Vitória têm conduzido as assembléias da categoria.

ANEXOS

ANEXO A – O memorial da professora Carmem

MEMORIAL

CARMEM

Ingressei na escola aos cinco anos de idade e aos seis anos já estava cursando a 1ª série, conseqüentemente aos 13 anos terminei o ensino fundamental. Todo ele foi feito em escola pública e a partir de então fui para o colégio Salesiano onde fiz o curso técnico de edificações com 3º ano integrado. Neste mesmo ano tentei o vestibular para o curso de ciências econômicas, mas não passei. No ano seguinte fiz cursinho, no mesmo colégio e mais uma vez não passei. No ano de 1984, comecei a fazer escolinha de voleibol no SESC de Vila Velha, onde me identifiquei bastante com o esporte, a ponto de, no ano seguinte, tentar vestibular para Educação Física como primeira opção e passar. Em 1985/1, com 18 anos, ingressei na Universidade Federal do Espírito Santo, como acadêmica e terminei em 1988/2, aos 22 anos. Na época, mesmo não sendo mais obrigatório o estágio supervisionado para conclusão do curso, consegui estagiar na APAE/Vitória sob a supervisão da professora Regina. Em 1989, após minha formatura, fui convidada a continuar na APAE como professora contratada, integrando uma equipe de professores de Educação Física da entidade e lá fiquei de 1989 a 1995. Foi um período de trabalho com grandes descobertas profissionais, com bastante identificação com o trabalho que realizava me proporcionando uma imensa satisfação pessoal. Lá, além de participar de jogos, olimpíadas estaduais, festas, etc., faziam parte também da equipe técnica que era formada por nós professores de Educação Física, pedagogos, psicólogos, psiquiatras, fisiatras, fisioterapeutas, fonoaudiólogos, assistentes sociais, pediatras e neurologistas que se reúnem semanalmente para discutir casos e, até muitas vezes, estudos específicos de deficiências. Em 1992 voltei à UFES para fazer pós-graduação em “Atualização em Educação Física Especial”. Concluído em 1994.

Comecei minha vida profissional na Prefeitura Municipal de Vitória em 1987, como estagiária. Em 1989 fui contratada pela Fundação Ceciliano Abel de Almeida, para atuar nas escolas municipais de Vitória durante três anos. A partir de 1993, os contratos temporários foram direto para a SEMAD (Secretaria Municipal de Administração), até 1995. Neste mesmo ano passei no concurso e fui efetivada em

12 de fevereiro de 1996. Durante este período sempre trabalhei em EMEFs e com atuação em sua maioria com clientela de 5ª a 8ª séries.

É válido ressaltar que durante todos esses anos participei das Formações Continuadas da Educação Física, freqüentando assiduamente por acreditar no que o grupo pode desenvolver construir, elaborar e sistematizar e até tornar legítimo o que era na época considerado conteúdo da Educação Física. O 1º documento saiu em 1992, tinha como objetivo, nortear os professores da área no que se referia aos conteúdos a serem trabalhados em cada série. O outro foi construído agora em 2005. Os encontros sempre foram quinzenais. Sempre trabalhei na região da grande São Pedro, primeiro como contratada e depois como efetiva. Se não me falha a memória nos anos de 1993/94 um grupo de professores de São Pedro começou a se reunir quinzenalmente como na formação para elaborar e desenvolver projetos específicos para a região. E foi aí que criamos os festivais esportivos que aconteciam nos finais de semana com alunos de cinco a seis escolas (NNG, MSN, TAN, ERS, FLA e VSP) sendo o modelo mais tarde aproveitado pela divisão de Educação Física da SEME para a realização do JEMVI. A formação foi interrompida por três anos (92 a 95), exatamente no período em que passamos a nos reunir em São Pedro. Perdemos contato com professores de outras regiões, deixamos de trocar experiências, etc. foi um período de bastante amargura para nós envolvidos com as formações. Em 1996, a formação volta a acontecer, também quinzenalmente, com uma proposta inicial de resgatar o espaço perdido pela própria Educação Física na SEME. Nesses encontros começamos a discutir o documento que até então norteava o trabalho desenvolvido por alguns professores nos seus estabelecimentos de ensino. Ao mesmo tempo, discutia-se a construção do projeto político pedagógico nas EMEFs. O novo modelo de formação, com professores coordenadores específicos para este fim, contribuiu e muito para resgatar um espaço perdido pela área. Quando reiniciamos os encontros, a Educação Física estava sendo avaliado de forma destrutiva pela secretaria. Já tínhamos perdido o espaço no noturno e nos CEMEIs.

Concomitante há esses anos todos, quando sai da APAE Vitória, também trabalhei no SESI, na área do lazer e desporto. Um trabalho completamente diferente ao da escola. Lá dava aulas de nataçãõ e hidroginástica. Foi uma experiência também

gratificante até para eu perceber que a escola é que é “minha praia”. Em 2001, após minha licença maternidade fui dispensada e desde então só trabalho na PMV, no turno vespertino.

Em 1995, a escola “Tradição” abriu um anexo para atender um número grande de crianças que estavam fora da escola. Durante este ano, eu trabalhei na escola como contratada. No ano seguinte, fugindo aos critérios tradicionais de criação, nasce a EMEF Vitória, a partir do desmembramento da então EMEF “tradição”, que saiu de seu espaço físico provisório para o prédio recém construído na comunidade. A excessiva quantidade de alunos desta e de outras escolas da região fez com que esta nova opção educacional (anexo) fosse implantada com o nome de EMEF Vitória, em 1996. Em fevereiro de 1996 fui nomeada e assumi minha cadeira com lotação provisória na EMEF “Tradição”. No ano seguinte, em 1997 cheguei à escola “Vitória”, como efetiva em lotação definitiva, onde estou até hoje. Neste mesmo ano construímos o projeto político pedagógico da escola, fruto da necessidade sentida pelo grupo inicial de sistematizar, organizar e dar unidade à prática sócio-educativa desenvolvida junto à clientela atendida, além da questão legal (art. 12 e13 da LDB). De lá pra cá, o PPP já passou por várias avaliações e modificações e este ano já está agendada novas discussões para o projeto. A escola sempre foi formada por clientela de origens diversas, excedentes de várias realidades, inclusive da rede estadual.

ORGANIZAÇÃO DOS ARQUIVOS DO CD-ROM

APÊNDICES:

- APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO.
- APÊNDICE B – AUTORIZAÇÕES PARA UTILIZAÇÃO DAS INFORMAÇÕES.
- APÊNDICE C – ENTREVISTA COM A PROFESSORA CARMEM.
- APÊNDICE D – DIÁRIO DE CAMPO.
- APÊNDICE E – PRÁTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: a produção da área neste início de século.

ANEXOS:

- ANEXO A – MEMORIAL DA PROFESSORA CARMEM.
- ANEXO B – PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA VITÓRIA.
- ANEXO C – O CADERNO DE PLANEJAMENTOS DA PROFESSORA CARMEM.
- ANEXO D – PROPOSTA TEÓRICO-METODOLÓGICA PARA A FORMAÇÃO DOS EDUCADORES DO MUNICÍPIO DE VITÓRIA. 2006.
- ANEXO E – VERSÃO PRELIMINAR DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA OS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE VITÓRIA. 2007.
- ANEXO F – PROPOSTA DE FORMAÇÃO DA SEME/GEFD PARA O ANO DE 2008: CURSOS FORA DO HORÁRIO DE TRABALHO.

CD-ROM COM O MATERIAL UTILIZADO NA ANÁLISE

(local destinado ao CD- ROM)