

PROFESSORA IDEAL X PROFESSORA REAL - A POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTÍNUA DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE UM MUNICÍPIO DO INTERIOR DE SÃO PAULO

IDEAL TEACHER X REAL TEACHER - CONTINUOUS TRAINING POLITICS OF THE CITY SECRETARIAT OF EDUCATION OF A CITY IN THE STATE OF SÃO PAULO

Mariany Almeida Montino
Unitins
Pedro da Cunha Pinto Neto
Unicamp

Resumo: Este trabalho é parte integrante de uma pesquisa de doutorado e trata do modelo de formação contínua oferecida às professoras pela secretaria de educação de um município do estado de São Paulo. Tem como proposta revelar similaridades e diferenças que podem ser percebidas entre a imagem da professora idealizada pelas formadoras, capaz de transformar sua prática pedagógica e desenvolver determinados projetos com seus alunos e a professora real inserida no contexto da sala de aula. Baseia-se em entrevistas semi-diretivas, realizadas com as formadoras do centro de formação contínua desse município, tratadas à luz das contribuições da Análise de Conteúdo. Questões como a descrença nas capacidades e a necessidade de preencher, constantemente, “buracos de formação”, aparecem nas falas das formadoras e deixam entrever um modelo de formação contínua marcado por contradições e baseado no déficit de conhecimentos e capacidades de professoras e alunos.

Palavras-chave: Formação Contínua. Professoras de Ensino Fundamental. Mediação da formação.

Abstract: This paper is part of a doctoral study aimed to continuous training models offered to teachers in a city in the state of São Paulo. It proposes to reveal similarities and differences that could be perceived between the image of the teachers idealized by the professors, which can change their pedagogical practices and develop certain projects with students and the teacher in classroom. It is based in semiguided interviews with professors in the continuous training center of this city, analysed from the Content Analysis perspective. Issues like the disbelief in capacities and the necessity to constantly overcome the “training faults” can be seen in the speech of professors and reveal a continuous training model marked by contradictions and based in the lack of knowledge and capacities of teachers and students.

Keywords: Continuous training. Teachers. Mediation of training.

Introdução

A formação contínua, nos últimos anos do século XX, segundo Gatti (2008) tornou-se um elemento fundamental para os mais variados setores, em especial nos países desenvolvidos, sendo concebida como ideia de atualização e renovação frente às mudanças aceleradas no plano do trabalho, que demandavam novos conhecimentos para a compreensão e o trato com os avanços tecnológicos.

O que se compreende aqui como formação contínua de professores, se aproxima da definição de Nascimento (2008, p. 70):

[...] toda e qualquer atividade de formação do professor que está atuando nos estabelecimentos de ensino, posterior à sua formação inicial, incluindo-se aí os diversos cursos de especialização e extensão oferecidos pelas instituições de ensino superior e todas as atividades de formação propostas pelos diferentes sistemas de ensino.

Cabe também, como definição, esclarecer que optou-se pelo termo “formação contínua” em detrimento de “formação continuada”, pela concordância com Fusari (2012), que chama a atenção para o entendimento de que o termo formação contínua tem sido usado por dar a ideia de um movimento contínuo permanente enquanto que a formação continuada remete a algo passado.

No Brasil, a ideia de formação contínua de professores como uma espécie de reforço e/

ou atualização da formação inicial passou a ganhar força a partir de meados dos anos 1980. No entanto, segundo Romanowski e Martins (2010), o modelo de formação contínua pensado como suprimento de algo que falta ao professor pode ser observado já na década de 1940, quando o número de professores formados nas escolas normais era insuficiente para atender à demanda das escolas, sendo necessário lançar mão de professores leigos, ou não formados.

Até meados de 1960, pode-se perceber no sistema educacional a influência das ideias escolanovistas, que propunham a mudança das práticas dos professores num modelo de formação que enfatizava o experimento das propostas indicadas em estudos teóricos que propunham conceber o aluno como agente da própria aprendizagem. No final da década de 1960, os sistemas de ensino tendem a absorver a concepção tecnicista e a formação contínua de professores passa a ser concebida como complementação profissional, ofertada como cursos de curta duração e palestras oferecidas aos professores no sentido de orientá-los sobre a organização dos planejamentos de ensino, utilização de materiais instrucionais e formas de avaliação. “Portanto, a formação continuada restringe-se à aplicação na prática dos modelos preconizados, visando à organização do ensino eficiente e eficaz” (ROMANOWSKI; MARTINS 2010, p.290).

No final da década de 1970, o caráter de complementação profissional da formação contínua vai dando lugar ao de atualização e aperfeiçoamento, com enfoque baseado na perspectiva crítica, tendo ainda como modelo os cursos de curta duração, palestras e seminários. A partir dos anos 1980, as teorias reprodutivistas vão ganhando corpo e a formação contínua é direcionada para a organização pedagógica e os currículos escolares. Nos anos de 1990, com a interferência do Banco Mundial nas políticas voltadas para a educação, a formação contínua assume uma vertente técnica, com o objetivo de melhorar o desempenho do sistema de ensino e o professor passa a ser concebido como sujeito de sua própria prática. A formação contínua agora ocorre no sentido de orientar os professores quanto ao domínio de esquemas de ensino, e o desenvolvimento de competências básicas para a docência, em lugar de investimento na educação inicial que garante uma melhor formação do ponto de vista teórico.

Para Santos (1998)

O investimento no conhecimento prático, em detrimento do saber teórico, certamente levará à formação de um profissional capaz de seguir diretrizes curriculares, desenvolver propostas que lhe são apresentadas, mas com menor possibilidade de criar projetos, tomar decisões e criticar políticas educacionais (p.135).

Atualmente, e obviamente não isenta de críticas, vai tomando lugar uma perspectiva que passa a ver a escola como o foco da melhoria da qualidade de ensino, responsável entre outras, por promover a formação contínua de suas professoras, “como espaço de iniciativa e concretização de seus próprios projetos, exigindo, conseqüentemente, que suas práticas, guiadas pela reflexão crítica, transformem-se em prática mediada pelo coletivo dos agentes educativos que nela atuam.” (PORTO, 2000, p.16)

Como é consenso o fato de que as concretizações não necessariamente acompanham as teorizações, o modelo de formação contínua aqui pesquisado ainda se aproxima dos idos anos 1990, cujo objetivo é ajudar os professores a se apropriarem de competências básicas para o exercício da sua profissão. Trata-se, portanto, da política de formação contínua da Secretaria de Educação de um dos municípios (SME) do interior do estado de São Paulo, oferecida às professoras¹ da rede municipal no Núcleo de Apoio ao Professor e ao Aluno (NAPA), um braço da SME, espaço designado para as práticas de formação, que se constituem em cursos de curta, média e longa

¹ Nas falas das entrevistadas aparecem os termos “professor e coordenador” e, portanto, serão assim tratados quando forem citadas suas falas. Entretanto, no teor geral do texto, opta-se por tratar “professora, formadora, coordenadora”, reservado o direito de contrariar a norma culta da língua portuguesa que obriga o gênero feminino a embutir-se ao termo masculino ao referir-se a um sujeito composto, por adequação ao movimento político que busca respeitar o espaço das mulheres na fixação das normas da língua, uma vez que, segundo dados do MEC de 2010, 81,5% do total de professores da Educação Básica do país é composto por mulheres.

duração² voltados para as profissionais da educação, bem como orientações e acompanhamento do trabalho das professoras coordenadoras nas escolas. À época das entrevistas, o cargo de professora coordenadora³ havia sido criado a pouco mais de dois anos com o objetivo de acompanhar o desenvolvimento pedagógico da escola, função anteriormente acumulada pela diretora de escola, além das questões administrativas e burocráticas.

Essa pesquisa buscou se aproximar das relações que se estabelecem entre as formadoras do NAPA e as profissionais da educação, com o objetivo de compreender qual visão as formadoras têm das professoras e coordenadoras e em qual contexto ocorre a formação contínua oferecida a essas profissionais.

Para tanto foram entrevistadas seis (6) formadoras do NAPA, que são professoras concursadas da rede municipal de ensino, com formação específica na área em que atuam, convidadas pela SME para o exercício de funções de formação contínua, sendo afastadas de suas salas de aula, para tal atividade, por período indeterminado.

Quanto ao tratamento metodológico, para as entrevistas realizadas com as formadoras, optou-se pela de caráter não-diretivo ou semi-estruturada. Na definição de Bardin (2008), esse modelo de entrevista aparece como uma atitude de consideração positiva e incondicional por parte do entrevistador, que não emite intenção de seleção e nem juízo de valor ou de desvalorização; que se desenvolve deliberadamente segundo a lógica própria do entrevistado, apesar das limitações às instruções temáticas postas pelo pesquisador segundo seu interesse e de sua presença como interlocutor; e apresenta, entre outros, uma pré-formação mínima, um aspecto de improvisação devido à relativa autonomia, e certa unidade e coerência, uma vez que cada entrevista forma um todo original e singular, mas comparável em certa medida às outras, devido à questão central posta à partida.

Inicialmente as entrevistas foram ouvidas de forma a estabelecer contato com o seu conteúdo, numa atividade à qual Bardin (2008) chamaria *leitura flutuante*, quando o pesquisador se propõe a “conhecer o texto, deixando-se invadir por impressões e orientações”. Em seguida foram sendo elencados alguns indicadores que iam se destacando pela regularidade com que apareciam nas falas das entrevistadas, bem como o ponto em que se localizavam na gravação. Esses indicadores foram agrupados em duas categorias e mostram a visão das formadoras a respeito das professoras e coordenadoras e o que se pode perceber no contexto da formação contínua oferecida.

A professora na visão da formadora

As formadoras são, como já foi dito, professoras concursadas da municipalidade, dos segmentos da educação infantil, ensino fundamental ou educação de jovens e adultos, afastadas de suas salas de aula a convite da SME para exercerem o cargo de formadoras, cada qual na área em que possui capacitação e experiência. Essa *mudança de lugar* no contexto da formação provoca uma mudança de rotina dessa profissional, que deixa o cotidiano da sua sala de aula, para observar e interferir no trabalho das suas colegas seja de forma direta ou indiretamente.

Apesar de não se reconhecer facilmente na fala das formadoras a sua própria inclusão no *time* das professoras, pode-se observar que suas falas, construídas nos seus atuais lugares de formadoras, são estruturadas nas suas vivências de professoras.

O perfil de professoras e professoras coordenadoras

Na definição geral das formadoras o perfil dessas professoras pode se apresentar em quatro grupos distintos: há as que aderem às propostas e transformam suas práticas, o que pode ser percebido no empenho que demonstram tanto nos estudos como na realização das atividades

² Esses cursos são opcionais para as professoras e realizados fora do seu horário de trabalho. Oferecem certificados de participação com carga horária que, com base em determinada equação, contribuem para a evolução funcional das professoras, tanto no aspecto financeiro que lhe permite um aumento, ainda que bem pequeno, no salário, quanto no da mobilidade, no caso de a professora solicitar remoção para outra escola, sua pontuação acumulada favorece que ultrapasse aquelas que têm menor pontuação.

³ Professoras da rede municipal, afastadas de suas salas de aula para exercer funções de coordenação pedagógica nas escolas da rede. Essas professoras são escolhidas através de projetos encaminhados às unidades escolares, analisados e votados pelo corpo docente das mesmas.

propostas e na preocupação de “fazer a coisa certa”⁴ e observar resultados positivos, trazendo dúvidas e buscando respostas. Um segundo grupo pode ser organizado entre aquelas (professoras e professoras coordenadoras) que “têm boa vontade”, mas “distorcem” as orientações, e “fazem do jeito que entenderam”. O terceiro grupo reúne aquelas que executam as tarefas para acompanhar os cursos e “cumprir protocolo”. Desenvolvem as atividades nos dias de visita das formadoras às suas classes, mas não incorporam a prática no dia-a-dia. E por último, o grupo menor, aquelas que “não têm a mínima condição de fazer um trabalho de formação de aluno”, que aparentam não ter a mínima vontade e não gostar do que fazem.

A resistência

A palavra “resistência” aqui se refere à força que se opõe à outra força, ou que não cede a ela. Neste caso essas forças são representadas por formadoras e professoras. Na visão das formadoras essa resistência é comum em boa parte do grupo de professoras, apresenta-se, entre elas, em maior ou menor grau e pode ter origem em três pontos principais: (1) o fato de estar acostumada a ser solitária no seu trabalho; (2) a desconfiança na eficácia daquilo que se lhes apresenta como novidade; (3) e a sensação de ter sua prática descartada e ser desvalorizada como profissional. Segundo uma delas, a resistência das professoras tem origem na forma como os cursos de formação contínua se apresentam, portadores de verdades herméticas que não acolhem a experiência da professora e não abrem espaço para discutir ou negociar sua prática. Para Woods (1994) “Ensinar faz parte da identidade substantiva destes professores que revelam um grande sentido de profissionalismo. Sabem como querem ensinar e não vão permitir que isso lhes seja imposto. Consequentemente, resistem fortemente à noção de que estão a ser desprofissionalizados. (apud DAY, 2001, p.32)

Sob alguns aspectos, esse movimento de resistência se apresenta de uma forma mais passiva, como por exemplo, quando parte das professoras se deixa, aparentemente, levar pelo fluxo das orientações que se lhes vão apresentando sem, no entanto, incorporá-las às suas práticas. Com base nos depoimentos das formadoras pode-se perceber que a aparente sujeição dessas profissionais se assenta, entre outras questões, na falta de conhecimento suficiente tanto para assimilar quanto para controverter determinados assuntos, e ainda na ausência do hábito da reflexão, muitas vezes reforçado pelos atuais modelos de formação inicial e contínua. Conforme Day (2001, p. 53):

Para que os professores ampliem o seu conhecimento sobre a prática ao longo da carreira (e assim terem a possibilidade de melhorar a sua eficácia profissional), necessitam de se envolver, individual ou colectivamente, em diferentes tipos de reflexão sobre o seu próprio pensamento, sobre os valores que lhe estão subjacentes e sobre os contextos em que trabalham. Para tal, necessitam de apoio intelectual e afectivo e têm de se tornar investigadores individuais e colaborativos.

Outras causas, no entanto, podem justificar essa aparente sujeição. Elas não ficam evidenciadas nas entrevistas, mas em minhas impressões construídas nos últimos vinte anos, enquanto professora desta rede, e dizem respeito a certa preferência generalizada na rede municipal de ensino em “não se indispor com ninguém”, o que pode ser explicado de duas formas. Existem laços afetivos que envolvem grande parte das professoras da rede municipal, relativamente comuns nas cidades do interior. São pessoas que foram vizinhas, brincaram e estudaram juntas, foram companheiras nos bailinhos e madrinhas dos filhos uma da outra, enfim, relações que vão se fortalecendo, ao longo dos anos, e que se sobrepõe a questões vistas como menores.

Por outro lado, evidencia-se um jogo de interesses alimentado pela disposição político partidária de cada um e pela própria estrutura da SME, que mantém a maioria dos seus cargos comissionados, ocupados por professoras da rede municipal afastadas de suas classes a convite da administração. E da mesma forma que essa disputa de interesses pode provocar certa antipatia de parte das professoras que permanecem na sala de aula, por aquelas que ocupam cargos de confiança da administração, também pode provocar certo cuidado em não se indispor, tanto para

4 As expressões entre aspas se referem às falas das formadoras.

não descartar oportunidades de convites para a assunção desses cargos, como para evitar picuinhas partidárias que podem desencadear efeitos de toda sorte.

A autonomia

O conceito de autonomia costuma ter várias interpretações. Para Rios (2003), “significa a possibilidade de estabelecer princípios e regras para a ação, reconhecendo e internalizando os valores do contexto ou problematizando e substituindo aqueles que não se mostram consistentes” (p.123). Na fala das formadoras é possível perceber como a autonomia se reflete em diferentes contextos da comunicação entre formadoras e professoras. “Eu só vou conseguir que chegue lá na ponta do aluno, se o professor acreditar nisso. Se o professor não acreditar, pára tudo!” Nesse trecho a formadora fala da necessidade que ela tem de convencer as professoras acerca dos conteúdos que considera importante serem levados à sala de aula e que, caso esse convencimento não aconteça, o trabalho não segue adiante e o objetivo final da efetiva aprendizagem dos alunos não se realiza. Nesse contexto fica evidente que a autonomia é um elemento intrínseco à profissão da professora e que na sua sala de aula ela é a líder que estabelece e direciona as ações que vão favorecer, ou não, a aprendizagem dos alunos.

Outro aspecto levantado pelas formadoras diz respeito à distorção do conceito de autonomia por parte de algumas professoras, que passa a ser entendido como ausência de limites para suas ações e desencadeiam atitudes e práticas inadequadas que desrespeitam os direitos dos alunos, assentadas, como na visão de Rios, (2003) na ausência da reflexão ética do reconhecimento do outro. Há também situações em que a autonomia é vista pelas formadoras como uma “faca de dois gumes”. Segundo relatos, as professoras coordenadoras são orientadas a garantir um espaço nos HTPCs⁵ para o que a equipe de formadoras chama “Momento Cultural”. Nesse espaço são apresentados textos, vídeos, pinturas, biografias, entre outros, que se referem a diferentes autores, com a intenção de ampliar o universo cultural das professoras, dando-lhes subsídios para organizar o trabalho com os alunos. No entanto, algumas professoras coordenadoras costumam substituir o material selecionado pelo NAPA por outros com teor diferente como, por exemplo, textos de autoajuda, sob o argumento de que, por vezes, o material sugerido não tem relação com as necessidades da escola e então acabam selecionando outros materiais porque “Os professores estão precisando escutar palavras de incentivo”.

As distorções

Distorcer pode ser entendido como mudar o sentido ou a intenção de algo. Entre formadoras e professoras é comum ouvir dizer que “tal assunto foi distorcido” quando se refere aos temas desenvolvidos nos cursos de formação cujos conteúdos são apresentados de determinada forma e depois são trabalhados pelas professoras na sala de aula de outra, pouco ou muito diferente da original. De acordo com a pesquisa, esse fato pode ser explicado de algumas formas. A primeira tem a ver com aquilo que as professoras costumam chamar “mesclas”, que consiste na combinação que fazem das diferentes opções pedagógicas e metodológicas, procurando adaptar seu trabalho da maneira mais confortável, tanto no sentido da segurança do próprio domínio de determinado conteúdo, quanto do favorecimento da efetiva aprendizagem dos alunos, o que na visão das formadoras pode significar “distorção”; outra questão pode estar ligada à falta de informação ou de conhecimento das professoras a respeito dos assuntos tratados, o que pode representar uma das consequências do modelo tradicional de formação contínua, baseado na execução de tarefas, que não incentiva as professoras à reflexão e à apropriação dos elementos e do sentido daqueles conteúdos que estão sendo difundidos nos programas de formação.

O repertório cultural

É comum entre as formadoras entrevistadas a percepção de certa deficiência no que elas chamam “repertório cultural” das professoras, relacionado à ausência de conhecimentos dessas professoras sobre as disciplinas escolares ou áreas do conhecimento tratadas por essas formadoras. Na tentativa de suprir essa deficiência, as formadoras organizaram o Momento Cultural, que

acontece durante a formação das professoras coordenadoras no NAPA e consiste na divulgação de materiais elaborados pelas formadoras, compostos por textos, vídeos, cds, objetos diversos, entre outros, referentes a autores de diferentes segmentos, entre escritores, músicos, compositores, poetas, filósofos, artistas plásticos, enfim. As professoras coordenadoras são incentivadas a trabalhar com esses materiais com as professoras nos HTPCs, que acontecem no período de duas ou três horas semanais na escola. Além dessa estratégia, as professoras coordenadoras também são orientadas a organizar esse material na escola, compondo um acervo de consulta para as professoras. Não há indícios nas falas das formadoras acerca dos resultados dessas intervenções, no entanto, a fala de uma delas sugere que a deficiência na formação cultural das professoras não se justifica pela falta de acesso às formas de expressão cultural, mas pelo fato de as professoras não sentirem necessidade de suprir tal deficiência.

A descrença nas capacidades

Nas falas das formadoras é possível identificar um *desacreditar* das capacidades das professoras por parte das formadoras e um conseqüente *desacreditar* das próprias capacidades e das dos alunos por parte das professoras, o que revela indícios de um modelo de formação baseado no déficit, assim como definiram Gilroy e Day (1993) “o desenvolvimento profissional tem sido descrito como um “modelo de déficit”, segundo o qual a formação continuada é vista como uma actividade simples de preenchimento de lacunas no repertório dos professores” (apud Day 2001, p.207).

Na visão das formadoras, há alguns anos atrás, por exemplo, seria impensável atribuir responsabilidade de “agentes multiplicadores” de informação dos projetos de Educação Ambiental às professoras junto a seus pares; o que se refletia nas Feiras de Educação Ambiental que aconteciam nas escolas, quando as professoras apresentavam os trabalhos e não deixavam os alunos falarem, pois também não confiavam a eles a responsabilidade de compartilhar informações com colegas, familiares e comunidade em geral. Outra evidência é a de que a descrença na capacidade dos alunos também é uma característica das professoras coordenadoras, que procuram simplificar demasiadamente o material e as sugestões oferecidas pelo NAPA para o trabalho em sala de aula.

A Professora que “sai da sala de aula”

Aqui a expressão “sair da sala de aula” se refere ao convite feito a professoras da rede pela SME para se afastarem das suas salas de aula e assumirem cargos de chefia ou de formação por período indeterminado. Na fala de uma das formadoras a oportunidade dessa professora de sair dos limites das suas salas de aula, com os “seus vinte e tantos alunos”, permite que ela possa “enxergar o todo” da rede municipal. Essa conversa começa quando a formadora se refere às professoras coordenadoras que quiseram assumir o cargo, aparentemente, por estarem enfadadas do trabalho de sala de aula e optar por variar o ambiente de trabalho, mesmo sem terem condições necessárias para o cargo, e que tiveram seus projetos escolhidos pelas colegas de escola por motivos variados. A seu ver, durante o período de formação, essas profissionais tiveram um crescimento pessoal e profissional bastante considerável.

Quando se referiu às chamadas “Feiras da Água”, que aparecem como produto final do Projeto Meio Ambiente nas escolas, referente aos trabalhos das professoras sobre o tema com os alunos, a formadora responsável destacou a superioridade, em diversos aspectos, na apresentação das “Feiras” das escolas da zona rural em relação às da zona urbana. Esses aspectos dizem respeito à participação e apresentação dos alunos, à organização geral, à composição estética, à tranquilidade e aparente segurança das professoras, à participação dos pais e da comunidade, enfim. Ela conta que as colegas formadoras das outras áreas também mencionavam aquela diferença, inclusive as que acompanham o trabalho das professoras na evolução dos níveis de alfabetização dos alunos.

Intrigada com a afirmação, ali mesmo, comecei a criar minhas hipóteses e disse a ela que, talvez o fato de as professoras de zona rural serem as responsáveis diretas pela escola⁶, ajude a

⁶ As escolas de zona rural da rede municipal de Bragança Paulista são, aproximadamente vinte unidades distribuídas ao longo da área rural do município e contam com um número reduzido de professoras e funcionárias. Até meados de 2004 todas as vinte unidades estavam sob a direção de duas diretoras. Após esse período, as escolas foram agrupadas em polos de quatro ou cinco unidades, sendo que cada polo contava com uma diretora. Com o concurso para diretor de escola, realizado em 2010, as diretoras da zona rural assumiram, cada um, duas unidades.

criar um comprometimento maior com tudo o que acontece no ambiente escolar e isso possa se refletir, de alguma forma, no seu trabalho de sala de aula, num nível maior do que as professoras de zona urbana, das escolas maiores, cuja administração fica a cargo do diretor. Coincidentemente, ela também é professora da zona rural, afastada de sua classe para as funções de formação, e concorda com minha suposição: “Gente, todo mundo tem que trabalhar na zona rural! Porque o que a gente aprende... (...) Essa autonomia talvez, né? Essa responsabilidade toda assim... Pode ser sim”. Supondo que essa diferença exista de fato, e supondo serem os motivos aqui elencados alguns dos seus causadores, podemos relacioná-los à fala da formadora que atribui o “crescimento” das professoras coordenadoras que se afastam da sala de aula à oportunidade que têm de “enxergar o todo” e ampliar os limites do espaço físico e social das suas salas de aula. Sendo assim, é provável que esteja embutida na profissão da professora essa necessidade de atuação e participação nos espaços mais alargados da escola e da comunidade e talvez seja esse um veio significativo a ser valorizado na formação contínua dessas profissionais.

O trabalho entre pares

Quando se refere à falta de tempo que percebe nos espaços do HTPC para as questões pedagógicas, uma das formadoras conta que costumava sugerir, quando na função de professora, “Então vamos fazer uma hora para cada coisa. Uma hora pra gente aproveitar do nosso modo, discutir com os nossos pares e uma hora pras questões da escola”. Essa vontade de estar com os pares pode ser explicada pela necessidade que as professoras têm de partilhar vivências com aquelas que, por estarem ocupando lugares semelhantes aos seus, sejam capazes de compreender *de onde ela está falando* e possam ajudá-la a pensar as próprias questões que dizem respeito, mais diretamente, aos seus alunos e ao seu trabalho na sala de aula.

Outra formadora se refere ao trabalho entre pares como uma eficiente estratégia de formação. Ela conta que no início do seu trabalho com a Educação Ambiental na rede municipal, o único mediador com o qual ela podia contar para chegar às professoras, era o diretor da escola. Com o tempo, começou experimentar a presença de professoras como gerenciadoras. Assim, cada escola escolhia entre seus pares uma professora de cada período para, juntamente com os diretores, receberem a formação do NAPA. A cada formação que recebiam, diretores e gerenciadoras se reuniam com todas as professoras da escola em HTPC e reuniões pedagógicas a fim de repassarem as orientações recebidas e promoverem a formação das professoras nas escolas. “Uma coisa é o diretor te convencer de que a Educação Ambiental é importante, outra coisa é a professora que trabalha ali do seu lado conseguir fazer, acreditar e te convencer de que você também pode fazer”, diz a formadora. Quando perguntei como ela percebeu o resultado desse empreendimento, ela disse que pôde comprovar durante as visitas que fez às escolas e no acompanhamento do projeto a partir dos relatos de professoras, diretores e gerenciadoras. Conta também que percebeu durante a exposição das “Feiras da Água” nas escolas, nas falas das professoras sobre o desenvolvimento do projeto que culminava nas Feiras – “Olha eu precisei de determinada coisa e a professora gerenciadora, que é minha amiga, pesquisou um texto na internet e me trouxe”. “Eu vi como ela fazia na sala dela e fiz aqui”. E completa:

Teve caso de escola que o professor gerenciador, pra pegar aqueles professores que não faziam nada, propôs um tipo de rodízio – “Olha, toda terça-feira, a gente vai juntar os alunos da sua sala com os da minha e nós duas vamos fazer uma atividade juntas, tá bom?” Então teve gerenciador que fez mesmo com que as escolas se mobilizassem. [...] Então, ele contagia. A ideia é ele contagiar outros professores, pra que eles percebam que aquilo é possível, porque às vezes quando o professor não pratica e não vê ninguém próximo dele praticar, ele não percebe que aquilo é possível. Então acho que o gerenciador, como o trabalho entre pares, foi um ganho nesse sentido.

A falta de tempo e as condições de trabalho

Outra questão presente nas falas das formadoras se refere às condições de trabalho das professoras e à falta de tempo que têm para dedicar à sua formação. Na visão de uma delas há “boa intenção na maior parte dos professores”, no sentido de “tentar mudar” as suas práticas – “Eles até pensam projetos, pensam propostas, só que o tempo de ele pensar, de a gente fazer refletir a prática é muito pouco. Ele acaba sendo levado pelo dia-a-dia”.

Outra entrevistada ora se reporta ao seu lugar de formadora, ora ao de professora. De volta à sala de aula após vários anos como coordenadora e formadora do PROFA⁷, ela conta que os HTPCs nunca foram realmente respeitados como espaço pedagógico e que as questões administrativas sempre “acabam invadindo as nossas horas”. No entanto, ela recorda que “na época do estado”, no período anterior ao da Municipalização, o tempo garantido nos HTPCs para as questões pedagógicas era muito maior que nos tempos atuais – “Acho que não tinha esse ritmo”. E é provável que esse “ritmo” ao qual a professora/formadora se refere seja um alerta de como as professoras podem estar se sentindo *emparedadas*, atualmente, pelo excesso de formação e orientação e a falta de espaço para prepararem e pensarem a própria prática.

Outra questão que afeta diretamente a formação das professoras, segundo a fala de outra formadora, são as dobras de período que envolvem “grande parte dos professores, em todas as escolas” da rede do município estudado. Ela conta que para tentar driblar esse “dificultador”, costuma orientar professoras coordenadoras e diretores a prestarem atenção ao excesso de tarefas que atribuem às professoras e às condições reais que oferecem para sua realização.

O Contexto da Formação

Nessa categoria buscamos trazer, das falas das formadoras, indícios que ajudassem compor o contexto da formação contínua oferecida pelo NAPA às professoras da rede municipal. Esses indícios trouxeram respostas a questões do tipo: Quais elementos são priorizados no contexto da formação? Como conversam formadoras e professoras e quais dificuldades aparecem no caminho dessa comunicação? Quais as expectativas das formadoras e como respondem a elas as professoras que participam da formação? Entre essas e outras questões, o modelo de formação adotado vai emergindo e apontando as próprias contradições entre o que se espera que ele (modelo de formação) produza e o que, de fato, ele tem condições de produzir.

A necessidade de estudo e reflexão

Na fala das formadoras a necessidade de estudo e reflexão aparece como elemento fundamental da formação, e uma das justificativas da importância que se lhes atribui é a de que o estudo e a reflexão ajudam a corrigir os erros e orientar a prática dos professores. A formadora responsável pela formação na área de Artes entende que fazer as professoras refletirem durante os cursos de formação as ajuda a aprender a refletir com os alunos na sala de aula. Ela conta que as professoras costumam reclamar um pouco daquilo que consideram “excesso de teoria” nos seus cursos de formação, e que ela rebate, argumentando – “Mas sem estudo, como vocês vão entender o que estão fazendo?”

Na visão de uma das formadoras do PROFA, as professoras precisam ter a oportunidade de pensar sobre a própria prática, e até mesmo aquelas que participam dos cursos de formação e procuram trabalhar com as orientações do programa na sala de aula - “podem incorrer em erros se não continuarem refletindo”. Na fala de outra formadora, os estudos a ajudaram muito a “descobrir coisas erradas” da sua prática, e a possibilidade de refletir ajuda àquelas que “têm condições de perceber” e “mudar” atitudes.

Outra justificativa encontrada nas falas das formadoras para a importância do estudo e da reflexão diz respeito à segurança que ambos garantem às próprias formadoras e às professoras coordenadoras diante da formação das professoras. Uma delas conta que quando assumiu, pela primeira vez, uma turma de PROFA, cumpriu “religiosamente” o guia do formador, mas quando terminou o Mestrado teve “mais segurança e outro olhar pra coisa”, o que garantiu flexibilidade para “recortar o curso” e “inverter as atividades” da forma como ela percebia que era melhor para

as professoras. E uma das orientações frequentes de outra formadora do PROFA às professoras coordenadoras é que elas reservem tempo para estudar – “Você tem que ter no seu horário semanal um tempo pra você estudar, porque se você não pega os textos e estuda, você não se fortalece pra estar trabalhando”.

As concepções e “o tempo de cada um”

O termo “concepção” aparece nas falas de todas as formadoras entrevistadas e diz respeito aos pensamentos expressos na linguagem dos professores que indicam a organização interna dos seus conceitos e modos de pensar, e aos seus modos de fazer que vão estruturando as suas práticas. De maneira geral, o termo aparece relacionado à necessidade de mudança, ou seja, na visão das formadoras, é necessária a mudança de concepção para promover uma mudança efetiva nas práticas das professoras.

Na visão de uma das formadoras, a presença das professoras coordenadoras nas escolas, que é um fato recente, por si só não vai conseguir promover mudanças significativas no movimento de ensino e aprendizagem nas salas de aula. Segundo ela, as professoras que conseguirem “repensar a sua concepção sobre o ensinar e o aprender da língua, independente de estarem sozinhas ou acompanhadas por outra profissional, elas vão executar o trabalho delas”. Para outra, aquelas que compreendem a importância das questões ambientais são aquelas que alteram as práticas não só na sala de aula, mas no seu dia-a-dia e procuram convencer os outros – “Aqueles que ficam – ‘Nossa, mas por que você está fazendo só de um lado da folha de sulfite? Por que você não usa o outro lado da folha também?’ Ou aquele ‘Ah, vamos fazer adesivos e colocar nas torneiras da nossa escola! (para alertar sobre o consumo consciente)’”.

Também de maneira geral, em suas falas essas concepções aparecem relacionadas ao modelo tradicional de ensino que, na visão de algumas delas, estão arraigadas nas professoras desde a sua formação enquanto alunas. “Muito difícil pra gente que a vida inteira foi empirista. Eu estudei dessa forma, trabalhei dessa forma”, diz uma das formadoras, colocando-se no lugar de professora e tentando traduzir a dificuldade das professoras diante da mudança de concepção.

Para a formadora responsável pelos projetos de Meio Ambiente, o modelo tradicional *conteudista* impede as professoras de mudarem a concepção que têm sobre o trabalho com os projetos, que se lhes apresenta como um corpo estranho, um elemento a mais que precisa ser encaixado no seu planejamento e não, como deveria ser, na visão das formadoras, uma oportunidade de favorecer o trabalho interdisciplinar. “E o meu conteúdo, como eu faço com o meu conteúdo se eu tenho o projeto pra trabalhar?”

Para a formadora de Artes, essa também é uma questão considerável no âmbito da formação – “Pra algumas pessoas eu acho que ainda é muito mais forte a formação como ele teve como aluno, como professor tradicional, é muito forte e então um semestre de curso não vai mudar isso assim”. Ela conta que nos seus cursos de formação procura incentivar as professoras a “trabalhar Arte de verdade, não Arte escolar, mas a Arte que existe no mundo”. Muitas vezes, as professoras parecem motivadas e aderem à ideia, no entanto, quando não mudam a concepção de Arte, mudam as atividades, mas não mudam os objetivos. Então, por exemplo, entendem que as crianças crescem “quadradinhas” quando todo mundo pinta igual e desenha igual e, então, não trazem mais folhinhas mimeografadas para os alunos e nem lhes pedem para desenhar o mesmo desenho. Trazem obras consagradas de diversos artistas para dentro da sala de aula, no entanto, pedem aos alunos para copiá-las e ficam mais satisfeitos, quanto mais as pinturas deles se aproximam da obra do pintor. “Gente - diz ela - cuidado com isso, senão a gente vai substituir a folhinha mimeografada pela obra de arte copiada. E daí qual que é a mudança?” Segundo a formadora há necessidade de intervenções frequentes para ajudar as professoras na mudança de concepção – “Ele tem que ser tocado ao longo do tempo pra isso ir se modificando”. E uma pista encontrada na fala de outra formadora indica a necessidade de encontros de grupo que abordem os assuntos e as orientações pra não deixar que as professoras “voltem pra trás” nesse processo. Ela trabalhou por muitos anos na formação do PROFA, tendo participado de sua implantação na rede. De volta à sala de aula, conta que percebe certo retrocesso no trabalho das colegas que participaram do programa – “Não sei qual o motivo, mas as pessoas começam a regredir. Eu vejo muito isso e não sei a explicação”, e se pergunta se isso não se deve ao fato de essas professoras terem apenas se apropriado das

atividades do programa, sem mudar a concepção da aquisição da linguagem escrita.

Outra evidência nas falas das formadoras é o entendimento de que cada professora tem um tempo diferente da outra, o que alimenta uma expectativa de mudança e remete à ideia de um “despertar” ou de uma “conscientização” que há de vir antes tarde do que nunca.

E segundo uma delas, é importante compreender também o tempo necessário para a formação das professoras coordenadoras, que por terem seus cargos criados recentemente na rede municipal, necessitam definir os seus lugares de atuação, para si próprias e diante dos demais agentes da escola, além de procurar estabelecer uma relação suficiente com o grupo – “até ela se constituir e as pessoas entenderem quem é ela, o que faz ali e qual a contribuição dela”. Isso tudo incluindo a necessidade de redefinição da imagem que essa coordenadora tem diante do grupo de colegas que conhecem a sua prática de professora de sala de aula e o seu posicionamento no contexto da escola, no antes e depois do cargo de coordenadora, algo como – “Eu vi o que você fez e sei quem você é”.

As dificuldades e Os caminhos da comunicação

Neste item procuramos tratar das subjetividades que estão intrínsecas nas questões da formação, que foram percebidas nas falas das formadoras e envolvem algumas de suas dificuldades e a busca de caminhos alternativos. Uma dessas questões diz respeito a aparente dificuldade de comunicação que se apresenta entre as formadoras e as professoras coordenadoras e se reflete no distanciamento entre as expectativas do trabalho que é organizado no NAPA e a forma como esse trabalho se desenvolve nas escolas por intermédio dessas coordenadoras.

A formadora responsável pelas questões ambientais conta que, talvez por problemas de comunicação, muito daquilo que ela planejava se perdia no momento da formação. Fala também sobre a frustração das suas expectativas nos primeiros anos de exposição das “Feiras da Água” – “A nossa expectativa era de o aluno ser um multiplicador, de ele ter se preparado para aquele momento, do professor se preparar, de a escola se preparar para receber os pais, ter uma organização”. No entanto, nada daquilo acontecia e a formadora percebeu que não havia histórico de exposições de Feiras na rede municipal, a não ser por iniciativas isoladas de algumas professoras, e sendo assim, ninguém sabia direito o que era pra fazer – “Nós falamos ‘Façam uma feira’ – mas não demos muitas diretrizes, foi uma falha nossa”. Nos anos seguintes, foram oferecidos momentos de formação específicos para os projetos de Meio Ambiente e apresentadas sugestões para tornar as Feiras mais produtivas, e os resultados foram melhores.

A formadora responsável pela formação geral das professoras coordenadoras, cujos cargos haviam sido criados e ocupados recentemente, falou das suas expectativas diante das reuniões com essas coordenadoras, realizadas com a intenção de ajudá-las a organizar as pautas de reuniões de HTPCs nas escolas, com as professoras. Ela conta que nessas reuniões eram oferecidas sugestões e orientações que deveriam ser, pelas coordenadoras, transformadas e adaptadas às realidades das suas escolas, contemplando necessidades e interesses de cada grupo. Segundo ela, algumas coordenadoras que demonstravam ter “mais autonomia”, conseguiam corresponder às expectativas, outras, nem tanto – “entendem aquilo que foi colocado aqui como uma bíblia e levam aquilo tal e qual, do jeito que foi colocado, leva lá como mais uma gaveta pra escola”. Além disso, a formadora conta que algumas coordenadoras não percebem o sentido das orientações e da formação que recebem no NAPA, o que acaba comprometendo a qualidade do trabalho que desenvolvem com as professoras nas escolas. Como exemplo, ela fala da oficina de Artes organizada e desenvolvida pela formadora responsável, com as coordenadoras, sobre aspectos relevantes a serem considerados na apreciação de obras de arte e formas de incorporar esse tipo de trabalho ao planejamento das professoras, sem parecer algo “solto”. Dias depois da oficina, a formadora participou do HTPC de uma das escolas para acompanhar a atuação da coordenadora e “voltou extremamente frustrada”, conforme nos conta:

Porque o coordenador não vê sentido naquilo, então na hora de ele apresentar a tela do Jucelino – “Ah gente, dá uma olhada aqui nessa telinha! Então, essa telinha é do artista tal, tá? Então vamos dar um nominho aqui pra essa tela e...” E

pronto, e aí morreu. Não fez toda a discussão de como articular isso como projeto, de como se pode cruzar tudo isso de uma maneira que a gente não se sinta tão afobada, de achar que é um monte de coisa que está vindo... Mas aí enfim, como é que ficou esse trabalho lá? Não ficou.

Para a formadora a maior frustração do seu trabalho está no fato de o tempo da formação da professora coordenadora não acompanhar o tempo da escola, ou seja, a coordenadora deveria ter condições de auxiliar as professoras na sua formação e nas mudanças das suas práticas, mas ela não consegue exercer essa tarefa a contento, devido à deficiência da própria formação.

Na visão de outra formadora, outras dificuldades são intrínsecas ao processo de formação, entre elas, a presença nos cursos de formação de professoras que ficaram “muito tempo longe do meio”, ou seja, aquelas que voltam pra sala de aula depois de muito tempo afastadas, e aquelas que se formaram no Magistério há muitos anos, estiveram trabalhando em áreas completamente diferentes e atualmente resolveram prestar um concurso público e assumir uma sala de aula. Outro fator são as professoras que trabalham demais, lecionam cinco horas de manhã e cinco à tarde, e à noite vão para os cursos de formação.

Elas mesmos relatam – “Olha eu tenho que chegar em casa, tomar banho, comer e vir. Eu não posso pensar. Depois que eu chego aqui é gostoso, o problema é chegar.” Então, essa carga que o professor assume, por uma série de circunstâncias, prejudica diretamente a nossa formação.

Outra questão diz respeito ao investimento na formação das professoras coordenadoras que desistem da função – “A gente investe dois anos na formação de um coordenador e, de repente, ele já não quer mais ser coordenador. Então esse ano, por exemplo, nós estamos com esse problema. Muita gente nova na coordenação e a gente tendo que recomeçar”.

Uma das formadoras do PROFA fala das particularidades da sua função que não estão contempladas no manual de formação do programa e dizem respeito ao desenvolvimento da competência de lidar com as professoras, de formular as questões adequadas no momento adequado, e ajudar as professoras a lidarem com as próprias ansiedades e frustrações. E a formadora de Artes também fala dos aspectos mais subjetivos da sua função:

Todo mundo às vezes pensa – “Trabalhar com aluno é difícil, mas com professor é mais fácil!” E não é. É uma coisa que eu tive que aprender (...) a gente tem as mesmas frustrações que tem quando está junto com as crianças, porque tem aqueles que se aproximam, tem aqueles que ficam distantes, aqueles que dão retorno, aqueles que não dão. Então é meio frustrante muitas vezes, em outras é gostoso, o resultado, as compensações... Você tem que aprender a lidar com enfrentamentos, com a questão de ética, de respeito, nunca você vai expor alguém no grupo, por mais que ele te fale alguma coisa que você pense “Nossa!” – tem que respirar fundo e saber como responder, sem agredi-lo, sem ofensa pessoal; criticar o trabalho de uma forma construtiva. Então é um aprendizado grande.

Ela conta também que quando montou o primeiro curso de formação, logo precisou reelaborá-lo, porque as professoras consideraram os textos “complicados demais” e então ela procurou se adaptar ao ritmo delas e passou a “simplificar” mais as coisas. Para ela, conhecer o ponto de vista das professoras ajuda a reconhecer os elementos que orientam suas práticas e favorece o encaminhamento das intervenções necessárias. Além disso, fala da forma como costuma buscar outros caminhos “para chegar aos professores que não gostam de Arte”. Segundo ela, muitas professoras relacionam Arte apenas a pinturas e esculturas e, como não têm o hábito de apreciá-las, acabam desgostando da Arte no geral. Então, procura fazê-las perceber que a Arte

está muito mais perto do que parece, e se apresenta em outras linguagens que estão presentes no cotidiano, desde nossas músicas e novelas preferidas até a maquiagem que usamos numa festa, na decoração da casa e na simples toalha que escolhemos pra pôr na mesa. Dessa forma, ela conta que as professoras conseguem se sentir mais próximas da Arte e começam a mudar antigos paradigmas.

A mediação da professora coordenadora e o contato direto com as professoras

A relação das formadoras do NAPA com as professoras da rede municipal aparecem nas entrevistas em três momentos diferentes: (1) pela mediação das professoras coordenadoras, que recebem formação no núcleo e têm a tarefa de levar essa formação para as professoras nos HTPCs e reuniões pedagógicas; (2) nos cursos de formação específicos de cada área, de livre participação, oferecidos pelas formadoras às professoras, fora do seu horário de trabalho; e (3) em intervenções das formadoras junto às professoras, no próprio ambiente escolar.

Não há dúvida de que a presença das professoras coordenadoras nas escolas da rede deste município representa um ganho inestimável, pois pela primeira vez no histórico desta rede têm-se uma profissional designado no âmbito da unidade escolar para cuidar exclusivamente das questões pedagógicas, que vão desde a organização dos projetos, a orientação e acompanhamento das práticas das professoras até a avaliação das aprendizagens dos alunos, entre outros – “E claro que esse coordenador, pra gente, é um ponto de contato com o professor na sala de aula”. Em tempos anteriores, o contato do NAPA com as professoras se fazia através dos diretores das escolas, que precisavam conciliar as suas intervenções pedagógicas junto às professoras com as outras tarefas acumuladas pelo cargo.

Entretanto, a atuação dessa coordenadora na escola perpassa pelas questões da sua formação enquanto professora. De um momento para o outro, ela deixa de atuar no espaço da sala de aula para se tornar a responsável pela formação das suas colegas, numa mudança de lugar que aparenta não ser nada tranquila. Na visão de uma das formadoras “a nossa dificuldade em formar esse profissional é tanta, que se a gente fosse... Ele ficaria o tempo todo no NAPA fazendo reflexões e não estaria na escola. Então a gente precisa até pensar isso, entende? Quanto tempo nós vamos tirá-lo lá da escola pra ele vir aqui?”

Nas falas das formadoras pode-se perceber que a intenção da equipe do NAPA é promover a formação da professora coordenadora até um ponto em que ela seja capaz de “gerenciar” o grupo de professoras que está sob a sua responsabilidade, no sentido de articular a formação que recebe no NAPA com os interesses e a singularidade da sua equipe de professoras e dessa forma garantir a qualidade do trabalho pedagógico da escola. Para uma delas, um cuidado a ser tomado durante a formação das professoras coordenadoras tem a ver com isso, tanto para que as discussões não passem pelos extremos de serem “tão distorcidas”, mas que também não sejam apenas reproduzidas nas reuniões da escola. Ainda em relação à formação das coordenadoras, são notórios, nas falas das formadoras, os ganhos para a constituição dessa profissional como educadora. No entanto, considerando a intenção do NAPA de promover a formação das professoras nas escolas, através da mediação dessas profissionais “em constituição”, surgem barreiras de comunicação, conforme se lê na fala desta formadora:

Essas redes do como sai e o como chega, eu acho que essa aí é a grande questão mesmo da formação. (...) Não é você que está fazendo o trabalho. O teu trabalho depende do trabalho do outro pra acontecer. Então acaba meio que sendo um telefone sem fio mesmo. Da maneira como as coisas são pensadas e da maneira com que elas, no meio do caminho, vão encontrando as nuances pelas coordenadoras e o jeito que chega na sala de aula. (...) Você realmente não assegura, a partir do momento que cada um entendeu à sua maneira, de acordo com a sua concepção, então você não assegura isso, o jeito que isso é levado, enfim.

A mesma formadora fala da sua experiência como professora coordenadora do grupo de professoras da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e ressalta a preferência pelo contato direto com

as professoras nas questões da formação.

Acho que você estar próximo dos professores, que foi a minha experiência de 2005, apesar de eu ser uma só pras *milhares* de salas de aulas e as *milhares* de escolas, o trabalho sai da maneira como você realmente quer. Então eu pensava nas propostas, articulava junto com os professores, aquele *vai e vem* direto. (...) Quando você está à frente de um grupo, você mesmo gerencia, você leva a proposta, já se auto avalia e tal.

Quando avalia a atuação das professoras gerenciadoras⁸ na organização dos projetos de Meio Ambiente nas escolas, a formadora responsável ressalta a importância da inserção dessas profissionais no âmbito da escola, entre seus pares.

A gente está numa ponta e os professores estão no outro extremo, na outra ponta. Temos expectativas e depois se vê como é a realidade. O professor gerenciador está naquela ponta, então ele percebe quais estratégias ele pode usar pra atingir aquelas expectativas que ele viu aqui na Sala Verde⁹.

Uma das formadoras havia sido designada pelo NAPA, poucos meses antes da entrevista, a prestar uma assessoria em uma das escolas da rede municipal que ficou com nota baixa na avaliação do Ideb¹⁰, a fim de que pudesse acompanhar mais de perto as dificuldades de professoras e alunos e promover as intervenções necessárias para auxiliá-los e, obviamente, tentar fazer aumentar a nota da escola. Falando sobre sua atuação, ela compara com a realidade que vivencia nos cursos de formação com as professoras e as orientações oferecidas nas reuniões com as professoras coordenadoras. Para ela, muitas vezes durante os cursos, as professoras não falam da realidade do que acontece na escola, ou então o contrário, “contam o que não está acontecendo só pra dizer que está”, na tentativa de driblar a avaliação das formadoras. As coordenadoras costumam dizer o que acontece na escola, relatando a partir do seu ponto de vista, aquilo que interessou ou não às professoras, aquilo que foi feito ou não pelas professoras – “Eles contam mais ou menos se teve algum efeito ou não, mas também... é o olhar deles. A gente já pegou olhares assim ‘Ah, está tão lindo!’ E chega na escola, não está nada lindo”. Estando na escola, ela conta que o contato com as professoras é mais próximo e isso possibilita perceber o desenvolvimento de cada sala de aula e o trabalho das professoras, suas dúvidas e necessidades, os modos de fazer, as intervenções que planejam para favorecer a aprendizagem dos alunos, os resultados que obtém – “Não tem como não ver o que está acontecendo, por ser muito próximo. O problema é que não dá pra fazer isso com todo mundo”.

Conclusão

Ao longo da pesquisa verificamos um modelo de formação contínua homogeneizante, centralizado em um núcleo que, teoricamente, concentra os conhecimentos, define e orienta as ações pedagógicas das escolas municipais, através da mediação das professoras coordenadoras. Um modelo baseado numa cultura de deficiência de conhecimentos e capacidades de professoras e alunos e uma angustiante necessidade de suprir tais “deficiências” e preencher os “buracos

8 Professoras designados por escola, escolhidas entre seus pares para, juntamente com a diretora da unidade escolar, receber formação específica para o desenvolvimento dos projetos de Meio Ambiente no NAPA, e multiplicar essa formação entre as professores nas escolas.

9 A Sala Verde é um projeto do Governo Federal, coordenado pela Diretoria de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente, implantado na gestão da então ministra Marina Silva, que consiste no incentivo à implantação de espaços socioambientais, que promovam atividades pedagógicas ligadas ao meio ambiente, campanhas educativas, coordenação de eventos, entre outros. Em Bragança Paulista a Sala Verde “Pindorama” está instalada nas dependências do NAPA e atua junto às escolas e a comunidade em geral.

10 Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Nacionais Anísio Teixeira (Inep), para medir a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino.

de formação”, intento que não produz o efeito esperado, mas pode reproduzir angústia e criar desencanto no trabalho da sala de aula. Verifica-se ainda, uma batalha travada no núcleo de formação pela extinção do modelo tradicional e a implantação de “modelos” construtivistas, que refletem em mudanças de práticas, mas não de concepções pedagógicas, e na resistência de parte das professoras contra a descaracterização das próprias práticas.

No entanto, nas falas das formadoras já é possível entrever a constituição de um futuro modelo de formação que reconhece a necessidade de considerar as práticas das professoras, ao invés de descartá-las, auxiliando nos ajustes necessários para a efetiva aprendizagem dos alunos; e ainda, favoreça a participação das professoras nas questões que envolvem a escola e a comunidade, em ações coletivas que ultrapassem os recônditos das suas salas de aula. Uma formação construída no espaço escolar, considerando realidades e necessidades locais, sendo articulada pela equipe gestora (diretoras e coordenadoras) junto a professoras, pais de alunos e comunidade, e que contemple a filosofia da escola e garanta a efetiva aprendizagem dos alunos.

Referências

ARRETCHE, Martha. **Mitos da Descentralização: mais democracia e eficiência nas políticas públicas?** Revista Brasileira de Ciências Sociais. São Paulo, n. 31, jul. 1996. <http://www.anpocs.org.br/portal/content/view/108/54/>

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Edições 70, Lisboa, Portugal, 2008.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento Profissional de Professores – Os desafios da aprendizagem permanente**. Porto Editora, Porto, Portugal, 2001.

FUSARI, José Cerchi. **Programa Salto para o futuro. Formação contínua de professores**. Exibido em 02/08/2005. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=yXkOK017EKc>

GATTI, Bernadete A. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil na última década**. Revista Brasileira de Educação, v.13, n.17, jan./abr., 2008.

NASCIMENTO, Maria das Graças. **A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática**. In: CANDAU, Vera Maria. Magistério: Construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 2008.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. São Paulo: Cortez, 2003.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. **Formação continuada: contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores**. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v.10, n.30, p.285-300, maio/ago,2010.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. **Dimensões Pedagógicas e Políticas da Formação Contínua**. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). Campinas: Papirus, 1998. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

Recebido em 25 de novembro de 2016.

Aprovado em 28 de novembro de 2016.