

**MARIA APARECIDA HAHN TURNES**

**FORMAÇÃO CONTINUADA E MUDANÇAS NAS PRÁTICAS ESCOLARES**

**FLORIANÓPOLIS**  
**OUTUBRO - 2006**

**MARIA APARECIDA HAHN TURNES**

**FORMAÇÃO CONTINUADA E MUDANÇAS NAS PRÁTICAS ESCOLARES**

Dissertação apresentada como exigência parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, sob orientação da Profa. Dra. Terezinha Maria Cardoso

**FLORIANÓPOLIS**

**OUTUBRO - 2006**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO**

**MARIA APARECIDA HAHN TURNES**

**FORMAÇÃO CONTINUADA E MUDANÇAS NAS PRÁTICAS ESCOLARES**

**Banca Examinadora:**

---

**Profa. Terezinha Maria Cardoso**  
**Orientadora/ UFSC**

---

**Profa. Dra.Gladys Mary Teive Auras**  
**Examinadora/UEDESC**

---

**Profa. Vânia Beatriz Monteiro Silva**  
**Examinadora /UFSC**

---

**Profa. Olga C. da Silva Durand**  
**Suplente/UFSC**

**Aos meus filhos, Kauê e Maria Clara, e ao  
meu companheiro, Salésio, pelo amor e  
paciência que tiveram nessa caminhada.  
À Dereginde e à Simone (in memória), pelos  
ensinamentos sobre a vida.**

## AGRADECIMENTOS

À professora Terezinha, a Tê, minha orientadora, por ter me escolhido, possibilitando a realização de um sonho.

Às professoras Idamara e Roseli, pelas contribuições na disciplina de Seminário de Dissertação I.

À professora Vânia, pela interlocução permanente, nas disciplinas e nos encontros informais, mas especialmente na banca de qualificação, já que, junto à professora Eneida, com sugestões e questionamentos, impulsionou a continuidade desta pesquisa.

À professora Glády, que tão carinhosamente aceitou o convite para participar da banca examinadora de defesa desta Dissertação de Mestrado.

Ao Paulo e à Rosa, meus pais, tão presentes em minha vida.

À Elis, que, mais que uma revisora de texto, tornou-se uma interlocutora e amiga presente nos momentos de isolamento, de angústia, de insegurança, especialmente pelos recados carinhosos de que tanto precisava para acreditar que sou capaz, que podia vencer mais esse desafio.

À Margarida, que, com seus ensinamentos e apoio, possibilitou-me viver esse processo de maneira serena, mesmo que banhado de alegrias e tristezas, choros e risos, ganhos e perdas.

À Eliriane e à Lara, por hoje fazerem parte de minha vida, pelo incondicional apoio intelectual e afetivo e também por terem possibilitado conhecer suas maravilhosas famílias.

À Rejane, por tudo que partilhamos e por tê-la reencontrado num momento especial de nossas vidas.

À Suzy, pelas conversas madrugada adentro, que me incentivaram e contribuíram para a delimitação o tema.

Aos familiares e amigos, pelo apoio, incentivo e carinho.

Às professoras, pela disposição em participar desta pesquisa, e à escola, pela acolhida.

A todas as pessoas que fazem parte da Secretaria da Educação do Município de Santo Amaro da Imperatriz, pela colaboração.

À Secretaria da Educação do Estado de Santa Catarina, pela liberação do tempo para a realização do curso.

Tenho tanto e a tantos para agradecer que me alongaria por demais; assim, a todas as pessoas que de alguma maneira contribuíram nessa caminhada, meu muito obrigado.

## RESUMO

O objetivo desta pesquisa é compreender as repercussões nas práticas escolares, a partir da formação em nível superior para professoras egressas de Cursos Emergenciais de Pedagogia pós-LDBEN/9394/1996. O estudo foi realizado no contexto de uma escola pública municipal da Rede de Ensino de Santo Amaro da Imperatriz, junto a professoras da Educação Infantil e das quatro primeiras séries do ensino fundamental. Toma como referência metodológica a abordagem qualitativa, utilizando-se dos seguintes instrumentos: aplicação de questionário, observação do cotidiano da escola e entrevistas. Os resultados obtidos a partir da análise dos depoimentos das professoras e do observado no cotidiano da escola indicam que a formação das professoras por si só não garante mudanças profundas nas práticas escolares, pois a ação do professor se inscreve, na cultura da escola, que é produzida tendo como fios os significados tecidos na conjunção das subjetividades e das condições objetivas da efetivação da prática pedagógica.

Palavras-chave: Formação de professores, práticas escolares, mudança.

## **ABSTRACT**

The objective of this research is the understanding of the repercussion of teachers' formation at superior level. Who came from Emergential Courses of Pedagogy after LDBEN/9394/1996, in school practice. This study was achieved in the context of a municipal public school of the Teaching Network in Santo Amaro da Imperatriz, in association with the teachers of the early childhood education and the first four years of primary school. It takes as methodological reference the qualitative abordage using the follow instruments: application of a questionnaire, observation of the school daily activities and interviews. The results obtained from the analysis of the evidences of everyday by teachers and from the observation of the school daily, activities indicate that the teachers, graduation by itself doesn't warrant deep changes in school practice, because the teacher's action includes itself in the school culture, what is produced having as leads of the subjectivities and the objective conditions of the effectuation of the pedagogical practice.



## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>11</b>
<b>2</b>	<b>AO ENCONTRO DO OUTRO: A METODOLOGIA, O CONTEXTO E OS SUJEITOS</b> .....	<b>16</b>
<b>2.1</b>	<b>Delimitação da temática de pesquisa</b>	<b>16</b>
<b>2.2</b>	<b>Tratamento dos dados</b>	<b>20</b>
<b>2.3</b>	<b>Contexto da Pesquisa</b>	<b>21</b>
<u>2.3.1</u>	<u>O Município</u> .....	<u>21</u>
<u>2.3.2</u>	<u>Rede Municipal de Ensino de Santo Amaro da Imperatriz</u> .....	<u>24</u>
<u>2.3.3</u>	<u>A Escola Verde Vale</u> .....	<u>29</u>
<b>2.4</b>	<b>Sujeitos da pesquisa: as professoras</b>	<b>32</b>
<b>3</b>	<b>OS CURSOS EMERGENCIAIS E AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES</b> .....	<b>36</b>
<b>3.1</b>	<b>Políticas de Formação de professores</b>	<b>36</b>
<b>3.2</b>	<b>Programa MAGISTER e cursos emergenciais: políticas de formação no Estado de Santa Catarina</b>	<b>40</b>
<u>3.2.1</u>	<u>Programa MAGISTER</u> .....	<u>41</u>
<u>3.2.2</u>	<u>Curso emergencial UNIVALII</u> .....	<u>43</u>
<b>3.3</b>	<b>Cursos emergenciais: formação inicial ou continuada?</b>	<b>45</b>
<b>3.4</b>	<b>Inovação ou mudança nas práticas escolares?</b>	<b>48</b>
<b>3.5</b>	<b>A cultura da escola: uma abordagem sociocultural</b>	<b>52</b>
<b>4</b>	<b>MUDANÇAS NAS PRÁTICAS ESCOLARES: A REPERCUSSÃO DOS CURSOS EMERGENCIAIS</b> .....	<b>55</b>
<b>4.1</b>	<b>O observado: a cultura da escola</b>	<b>55</b>
<b>4.2</b>	<b>Com a palavra as professoras: trajetórias e percepções de mudanças nas práticas escolares.</b>	<b>58</b>
<u>4.2.1</u>	<u>A busca pelo curso</u> .....	<u>58</u>
<u>4.2.2</u>	<u>As dificuldades encontradas</u> .....	<u>61</u>
<u>4.2.3</u>	<u>As mudanças na percepção das professoras</u> .....	<u>63</u>

4.2.4	Entraves para a mudança.....	71
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>79</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>83</b>
	<b>APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS.....</b>	<b>88</b>
	<b>APÊNDICE B – QUESTIONÁRIOS DAS PROFESSORAS.....</b>	<b>89</b>

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

**APP- Associação de Pais e Professores**

**CENEC – Campanha Nacional de Escolas da Comunidade**

**FAED – Faculdade de Educação**

**LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**

**PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação**

**UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina**

**UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina**

**UNISUL – Universidade do Sul de Santa Catarina**

**UNIVALI – Universidade do Vale do Itajaí**

**PPP- Projeto Político Pedagógico**

**MEC- Ministério da Educação e Cultura**

**FUNDEF- Fundo para o Desenvolvimento e Valorização do Magistério**

**INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais**

## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta os resultados de pesquisa desenvolvida no curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE-UFSC), na linha de pesquisa Ensino e Formação de Educadores no biênio 2004-2005. Ele tem como finalidade analisar a formação continuada de professoras e as possíveis mudanças nas práticas escolares a partir dos cursos Emergenciais de Licenciatura em Pedagogia pós LDBEN nº. 9394/96.

A pesquisa desenvolveu-se tendo como campo uma escola municipal da Rede de Ensino de Santo Amaro da Imperatriz. Os dados foram coletados junto a professoras de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, e para tanto realizamos aplicação de questionários, observação do cotidiano da escola e entrevistas.

Meu interesse em estudar a formação de professores e as práticas escolares surgiu da minha trajetória no magistério em todos os níveis de ensino, inclusive na educação especial. Tal trajetória remonta a vinte e quatro anos e nela tive a oportunidade de viver o cotidiano das escolas com grupos da Educação Infantil, como alfabetizadora, como professora 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental, como técnica responsável pela integração de pessoas portadoras de deficiência visual no Ensino Regular, como professora de Didática e de Estágio Supervisionado do Curso do Magistério 2º grau e, recentemente, como professora de Prática de Ensino em Curso de Pedagogia de caráter emergencial na UNIVALI (Universidade Do Vale do Itajaí) e como tutora no curso de Pedagogia a Distância da UDESC (Universidade do Estado de Santa Catarina). Essas experiências levaram-me a inúmeras reflexões, especialmente àquelas relativas às práticas escolares vividas pelas professoras<sup>1</sup>.

Lembro-me, nessa trajetória, da época em que iniciei minhas atividades em uma escola pública, após ter trabalhado por oito anos em uma instituição que atende educandos portadores de necessidades educativas especiais. Ao chegar à escola, era a única professora

---

<sup>1</sup> Neste trabalho, optamos por utilizar o gênero feminino por se tratar de um estudo que compreende o universo docente das séries iniciais do Ensino Fundamental, uma vez que pesquisas evidenciam ser essa etapa de escolarização composta majoritariamente por mulheres professoras. O masculino genérico será utilizado apenas quando se tratar da forma utilizada na literatura.

das Séries Iniciais do Ensino Fundamental com formação em Pedagogia e também uma das únicas no município, situação que perdurou por muito tempo.

Essa situação passou a se reverter quando a LDBEN (9394/96) entrou em vigor em 1998, determinando que todos os professores, inclusive os das Séries Iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, deveriam obter formação em nível superior<sup>2</sup>. Assim, iniciou-se a *grande corrida* em busca dessa formação. Nesse contexto, os cursos emergenciais de instituições públicas (Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC e Universidade Estadual de Santa Catarina - UDESC) e privadas (Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI, Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL) do Estado de Santa Catarina foram criados para atender a demanda e passaram a oferecer formação, principalmente de Pedagogia com habilitação em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Dessa forma, professoras que já atuavam há cinco, dez, vinte anos voltavam aos bancos escolares no papel de alunas e passavam a estudar<sup>3</sup>.

Se até então a grande maioria das professoras da Educação Infantil e das Séries Iniciais possuía certificação somente de Ensino Médio, a partir daí esse quadro começou a se reverter e hoje um grande contingente já apresenta nível superior. Essa inovação<sup>4</sup> *no status* da formação dos professores deveria *propiciar mudanças*<sup>5</sup> *na prática docente*, pois a principal justificativa para a implantação dessa e de outras políticas é a tão almejada melhoria na qualidade de ensino<sup>6</sup>.

Essas experiências e reflexões, aliadas à necessidade de desenvolver um projeto na área de mestrado, levaram-me a levantar a seguinte problemática: qual a repercussão da formação em nível superior para as professoras egressas de curso de Pedagogia nas **práticas escolares**? Desse problema decorreu um conjunto de questões:

---

<sup>2</sup> Essa determinação foi revogada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva com a Lei 4.058/2004; portanto, continua sendo aceita a formação de magistério em nível médio para a atuação na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

<sup>3</sup> De início, pressupúnhamos que a busca de certificação em nível superior se dera por conta da lei, no entanto a pesquisa evidenciou que o foi pela facilidade de acesso, pois todas as professoras declararam unanimemente que já haviam feito tentativas de ingressar no nível superior.

<sup>4</sup> Apoiamo-nos em Ferretti (1995) para trabalhar o conceito de inovação. Para ele, inovar significa introduzir mudança num objeto de maneira planejada, visando a sua melhoria.

<sup>5</sup> Vamos trabalhar com a categoria **mudança** apoiando-nos em Kramer (2004), que, diferentemente da idéia de mudança comum no campo da educação, ligada à continuidade, à linearidade presente-passado-futuro, concebe a mudança sem deslocamento visível no tempo, como pequenos deslocamentos de lugar; a mudança fazendo-se em processo.

<sup>6</sup> Quando se refere à qualidade de Ensino e formação de professores, Imberon (2005) faz reflexões a respeito do conceito de qualidade, que considera ser impregnado de valores, e parte da premissa do caráter cultural do processo educativo, contrapondo-se ao discurso neoliberal.

- A formação em nível superior de professoras que já atuavam de sustentação ao seu trabalho docente, contribuindo para a mudança nas práticas escolares da prática em sala de aula e no cotidiano da escola?
- Como as professoras entendem os momentos vividos durante a realização do curso, especialmente com relação ao fato de serem alunas e docentes ao mesmo tempo?

Minha preocupação em pesquisar as professoras egressas de Cursos de Pedagogia Pós-LDBEN, especialmente aquelas que frequentaram os cursos emergenciais, vem ao encontro do que vivi com esses sujeitos, não só como professora, mas principalmente como companheira de trabalho. Isso me remete à necessidade de dar voz às professoras que têm tanto para dizer e tão pouco são escutadas, diria mesmo que são silenciadas. Ou, nas palavras de André (2004, p. 205):

Ouvir os próprios docentes aos quais as ações se destinam parece ser um caminho interessante, pois são atores privilegiados e podem revelar se suas expectativas foram – ou não alcançadas; se sua ação docente foi – ou não afetada positivamente; e quais aspectos poderiam ser melhor estruturados.

A escola também precisa ser (re)vista como um lugar feito de diferenças, de contradições, de riquezas, de misérias e, principalmente, de possibilidades de aprendizagem e de construção de identidades. Portanto, nada é mais pertinente que investigar a escola e as professoras a partir desse movimento presente na escola atual, ou seja, professoras com licenciatura em Pedagogia realizada em cursos emergenciais oferecidos em instituições de ensino superior e que atuam na região da Grande Florianópolis.

Diante dessas inquietações, meu objetivo principal é o de compreender as repercussões nas práticas escolares, a partir da formação em nível superior para professoras egressas de curso de Pedagogia. Em decorrência desse objetivo maior, outros serão perseguidos. A saber:

- investigar como ocorre a participação das professoras no cotidiano da escola, observando primeiramente os encontros e conversas na sala dos professores e as reuniões (pedagógicas, de pais, do conselho de classe);
- identificar os movimentos da escola, seus tempos e espaços;
- identificar, com base nos relatos de entrevistas com professoras, as mudanças e as permanências ocorridas nas práticas escolares.

A hipótese por mim levantada é a de que, a partir dessa formação, tenham acontecido mudanças significativas no cotidiano das escolas e na prática dessas professoras. A construção

de tal hipótese partiu de vivências ocorridas em uma escola pública do Ensino Fundamental que conta com um contingente expressivo de professoras egressas de cursos emergenciais. Essa hipótese suscita mais algumas questões:

- as professoras passaram a desenvolver projetos relativos a problemas da comunidade, pesquisas, aulas-passeio?
- passaram a garantir espaço para grupo de estudos e organização de trabalhos coletivos?
- o cotidiano de escola tornou-se menos disciplinado, rotinizado?

Minha atenção voltou-se mais precisamente para os depoimentos das professoras, que forneceram importantes elementos para pensar a formação continuada e sua repercussão nas práticas escolares; no entanto, consideramos também que a cultura da escola exerce influência nesse processo. Portanto, tive a intenção de pesquisar a partir dos relatos das professoras, fonte mais importante em nossa pesquisa. O contexto escolar do trabalho das professoras, o clima e a cultura da escola também contribuem para a configuração de suas práticas escolares. Essas atividades foram realizadas para que pudéssemos compreender as repercussões nas práticas escolares, a partir da formação em nível superior para professoras egressas de curso de Pedagogia.

Assim, na seção 2 deste trabalho, *Ao encontro do outro: a metodologia, o contexto e os sujeitos*, apresento, o percurso metodológico realizado para a coleta e produção dos dados, o contexto – o município, a rede de ensino e a escola – em que se deu a investigação e os sujeitos que se dispuseram a ser interlocutores dessa reflexão.

Na seção 3, *Os Cursos Emergenciais e as políticas de formação de professores*, nossas reflexões estão direcionadas para as reformas educacionais dos anos 90, que determinaram a formação em nível superior para todos os professores, mais especificamente para aqueles que atuavam na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, por meio de programas – como foi o caso do Programa MAGISTER –, além de outros cursos emergenciais organizados pelas universidades, principalmente as privadas, decorrentes dos ajustes dessas políticas educacionais dos anos 1990. Debruçamo-nos também, nessa seção, sobre essas políticas educacionais, sobre os cursos e os conceitos de inovação e mudança na prática escolar e sobre a formação inicial e continuada, e a cultura da escola.

Na seção 4, *As mudanças nas práticas escolares: a repercussão dos cursos emergenciais*, analiso brevemente os dados colhidos durante a observação do clima e da cultura da escola, para, em seguida, discorrer sobre o foco maior de nossa pesquisa, os depoimentos colhidos durante as entrevistas. Nessa segunda parte, inicio pela trajetória das professoras no que diz respeito à sua busca de um curso superior e às dificuldades encontradas para sua realização. Em seguida, passo para as mudanças e permanências nas percepções da professoras ocorridas em suas práticas escolares após a formação em nível superior.

E finalmente, nas *Considerações finais*, apresento algumas contribuições, a partir dos resultados deste estudo, para o campo da formação de professores e para a realidade da pesquisa na área.



## **2 AO ENCONTRO DO OUTRO: A METODOLOGIA, O CONTEXTO E OS SUJEITOS.**

### **2.1 Delimitação da temática de pesquisa**

Para alcançar os objetivos propostos, foi desenvolvida, durante o segundo trimestre de 2005, uma pesquisa de caráter qualitativo a partir de uma amostra intencional constituída por uma Escola de Educação Básica Municipal, com um grupo expressivo de professoras da Educação Infantil e Séries Iniciais egressas de  **cursos emergenciais**  de Pedagogia.

Essa pesquisa representou um grande desafio, pois, como a problemática nasce da própria prática, foi preciso analisar essa prática para construir um plano para investigá-la. Isso requer um certo distanciamento, pois, devido ao fato de o ambiente escolar ser extremamente familiar para esta pesquisadora, o risco de naturalizar as situações observadas é muito grande; foi portanto necessário um permanente exercício de distanciamento, de estranhamento. Nesse sentido, a leitura de Canário (2001), Cardoso (2001) e Sampaio (1998) possibilitaram-me refletir sobre o indispensável distanciamento do pesquisador se o campo de pesquisa lhe é familiar, como era o caso da presente pesquisa<sup>7</sup>, e foi possível inferir que o referencial teórico possibilita tanto a aproximação de quem é estranho ao campo de estudo como o distanciamento de quem está embrenhado nele.

O fator familiaridade também se evidenciou na escolha do campo de pesquisa, qual seja, uma escola de Ensino Fundamental da Rede Pública de Ensino de Santo Amaro da Imperatriz. Essa escolha se deu pela facilidade de acesso e também porque não havia notícias de que escolas desse município, públicas – municipais e/ou estaduais – ou particulares, tivessem servido de campo para qualquer investigação.

Ao verificar quais cursos emergenciais foram buscados pelas professoras do município, foi possível observar que a maioria delas freqüentou, entre 1996 e 2000, cursos oferecidos por quatro universidades: UNISUL (Pedagogia, Séries Iniciais), UNIVALI

---

<sup>7</sup> Cardoso (2001), em sua tese de doutoramento, ao discorrer sobre a abordagem etnográfica da escola, reflete sobre esse tema. Para ele, assim como o investigador da etnografia tradicional necessita familiarizar-se com o campo, o professor, ao pesquisar a escola, precisa distanciar-se.

(Pedagogia, Educação Infantil e Séries Iniciais), UDESC (Pedagogia a Distância, Educação Infantil e/ou Séries Iniciais do Ensino Fundamental) e UFSC (Pedagogia, Educação Especial). Dentre esses cursos, foram selecionados aqueles que tivessem semelhanças na habilitação e no encaminhamento, chegando, desse modo, ao Curso do Programa MAGISTER – Pedagogia, Séries Iniciais, ministrado pela UNISUL - e o Curso Emergencial da UNIVALI – Pedagogia, Educação Infantil e Séries Iniciais. De posse desses dados, encontrei, no quadro funcional da Rede Municipal de Ensino de Santo Amaro da Imperatriz, uma escola cujas professoras da Educação Infantil e das Séries Iniciais eram egressas desses cursos.

Na tentativa de investigar a organização da escola, seus tempos e espaços e a participação das professoras no cotidiano da escola, e tentando também analisar relatos de entrevista no que diz respeito às mudanças ocorridas na prática docente, lancei mão de alguns procedimentos típicos da abordagem qualitativa de pesquisa: a observação do cotidiano da escola, a aplicação de questionário e a realização de entrevistas individuais semi-estruturadas.

Iniciei a pesquisa de campo realizando observações de oito horas diárias – quatro no período matutino e quatro no vespertino –, durante a última quinzena do mês de abril e a primeira do mês de maio. Destaco que a escolha dos dois períodos deu-se porque somente três professoras trabalham em período integral, sendo então necessário ficar o dia inteiro para acompanhar todo o grupo. Nesses dias, meu olhar estava voltado para a apreensão das relações sociais e de trabalho estabelecidas pelos atores, bem como para a organização do tempo e do espaço da escola, para as rotinas estabelecidas e os significados a elas atribuídos, enfim, para a dinâmica das ações naquele contexto.

Nesse caso, propus-me a atuar em interação constante com as diversas situações cotidianas da escola, espontâneas e formais – na sala dos professores, nas reuniões de estudo, pedagógicas e de implementação do Projeto Político Pedagógico, nas reuniões de pais, no conselho de classe, nos momentos de planejamento e nas festividades, enfim, em todo o movimento da escola para sua organização espacial e temporal.

O uso desse procedimento se justifica, pois entendo ser o cotidiano da escola um espaço de limites e possibilidades de mudança da **prática docente**, bem como o lugar onde tal prática se expressa.

As observações foram registradas no que denominei de *diário de campo*, como é chamado na etnografia, muito embora esta pesquisa não seja um trabalho etnográfico. O diário de campo serviu para cruzar o que foi dito pelas professoras com a realidade

evidenciada na observação do movimento da escola no que diz respeito às possíveis mudanças ocorridas nas **práticas escolares**<sup>8</sup>; além disso, serviu para identificar as formas de operacionalização formal e informal do trabalho naquela escola, tendo em vista a contextualização institucional.

Para intervir e compreender a realidade da vida da aula e da escola é preciso enfrentar a complexidade, a diversidade, a singularidade e o caráter evolutivo de tal realidade social, ainda que tal pretensão dificulte o processo de busca de relações e significados. A aceitação deste princípio não supõe, de modo algum, a recusa de processos mais definidos e parciais de investigação, enfoques mais minuciosos e restritivos. Além disso, tem-se a convicção de que tais indagações não podem conduzir a interpretações autônomas e independentes da realidade estudada, por serem necessariamente parciais e distorcidas e que requerem, portanto, sua integração permanente na perspectiva de conjunto, que pretende abranger a complexidade real do sistema concreto da aula ou escola que queremos compreender. (PÉREZ GOMEZ, 2000, p. 110).

O registro diário do movimento da escola na sala dos professores, nos intervalos de aulas, na hora do recreio ou no balcão da secretaria permitiu colher alguns dados que, em muitos aspectos, tornaram-se significativos para esta pesquisa.

Após o período das observações, realizou-se a *aplicação dos questionários*<sup>9</sup> com professoras das Séries Iniciais (5) e Educação Infantil (3), todas elas licenciadas em cursos emergenciais de Pedagogia.

O questionário era bastante extenso, com a maioria das perguntas fechadas e poucas semi-abertas, solicitando dados pessoais: sexo, idade, raça/cor, orientação religiosa, familiares, origem socioeconômica, inserção sociocultural, trajetória escolar e experiências profissionais. Optamos pela aplicação do questionário para definir o perfil dos sujeitos da pesquisa.

De posse dos questionários respondidos, procedemos a uma primeira organização e análise descritiva dos dados com o objetivo de organizar o principal instrumento de coleta e produção de dados para esta investigação, qual seja, a entrevista. Nesse caso, optamos por entrevistas semi-estruturadas e semi-diretivas, por entender, como Cardoso (2001, p. 73-74), que essa forma de abordagem

[...] permite ao entrevistado liberdade de relatar para além do tema proposto e, a quem interroga, a possibilidade de participar do relato, intervindo na procura de esclarecimentos, instigando quanto à reflexão e não perdendo o “fio da meada”, isto é, as reflexões efetivamente relevantes para o objeto de estudo (Grifo do autor).

<sup>8</sup> Entendemos por práticas escolares o que se refere ao acontecido no interior da escola.

<sup>9</sup> V. Anexo A

Neste estudo privilegio examinar a ótica das professoras, sujeitos da pesquisa, sobre as **mudanças nas práticas escolares**. Assim, selecionamos para responder ao questionário todas as professoras da Educação Infantil e Séries Iniciais, num total de oito, e para participar da entrevista uma professora de cada série e uma da educação infantil, num total de cinco. Delimitamos essa amostra da seguinte forma: três professoras efetivas com 40 horas, com tempo de serviço maior nessa escola, uma com vinte horas, com menos tempo de serviço, ambas das Séries Iniciais, e da Educação Infantil a professora do Pré-Escolar, efetiva, com menos tempo de serviço, conforme podemos observar no quadro abaixo:

<b>Professora</b>	<b>Série que atua</b>	<b>Regime de Trabalho</b>	<b>Tempo na Escola</b>	<b>Curso Realizado</b>
Sílvia <sup>10</sup>	Pré-escolar	Efetiva 20 horas	3 anos	Pedagogia Ed. Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental/UNIVALI
Clara	2 <sup>a</sup> série	Efetiva 40 horas	17 anos	Pedagogia Ed. Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental/UNIVALI
Regina	4 <sup>a</sup> série	Efetiva 40 horas	19 anos	Pedagogia Séries Iniciais do Ensino Fundamental/ UNISUL
Ana	3 <sup>a</sup> série	ACT 20 horas	2 anos	Pedagogia Ed. Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental/UNIVALI
Maria	1 <sup>a</sup> série	Efetiva 40 horas	18 anos	Pedagogia Ed. Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental/ UNIVALI

**Figura 1:** Os sujeitos da pesquisa  
Fonte: Questionário aplicado 28/03/2005

A realização das entrevistas se deu sem percalços. Em acordo feito com as professoras, tinha-se estabelecido que os agendamentos levariam em conta suas horas-atividade, especialmente nas aulas-faixas de Educação Física e Artes. Somente em duas situações foi preciso contar com alguém para substituí-las em sala para que pudessemos concluir as entrevistas sem que a conversa fosse interrompida.

A facilidade na realização das entrevistas evidenciou a necessidade que as professoras têm de possuir um interlocutor, isto é, alguém com quem possam desabafar, reclamar e compartilhar frustrações e desejos. Não houve recusas, apenas duas delas se mostraram nervosas; contudo, passado o momento inicial, falaram livremente e sem resistência sobre as questões levantadas.

Além dos instrumentais acima relacionados, também buscamos bases documentais nos arquivos da prefeitura do município de Santo Amaro da Imperatriz, para conhecer a história e

<sup>10</sup> Os nomes da escola e das professoras são fictícios.

de sua rede de ensino, e na escola, para conhecer seu Projeto Político-Pedagógico. Cabe sublinhar que não procedemos a uma análise documental propriamente dita, antes procuramos nos documentos mais um elemento de triangulação dos dados obtidos nas fontes já relacionadas (registro de observações, questionários e entrevistas), e um referencial para a descrição do contexto da pesquisa.

## **2.2 Tratamento dos dados**

Com os dados colhidos em variadas fontes, optamos por ordená-los de acordo com os objetivos da pesquisa. Os dados relativos à caracterização dos sujeitos, do município, da rede de ensino e da escola foram processados e analisados tendo em vista a apresentação de uma visão mais ampla do contexto da pesquisa. O processo de elaboração foi vivenciado por meio da seleção e revisão dos dados encontrados, à luz das informações obtidas nos questionários, nos arquivos, nas conversas e em documentos da escola e da rede de ensino municipal. Pela natureza dos dados, essa poderia ter sido a tarefa mais fácil, uma vez que os aspectos apontados não pressupunham uma grande diversidade de interpretações. No entanto, o fato de ainda não contar com material produzido sobre a contextualização histórica da Secretaria da Educação Municipal, aliado às dificuldades de acesso a alguns dados, o que em muitos momentos ocasionou a necessidade de ir muitas vezes aos arquivos da Secretaria e de conversar com sua equipe, especialmente com os profissionais que conheciam a história do município.

O trabalho mais pesado foi o da organização dos dados das entrevistas e sua comparação com os das observações, o material era extremamente complexo e singular, diferente da realidade daquela escola e da visão daquelas professoras. O caminho escolhido teve como eixo central a fala das professoras, seguido da observação do movimento da escola. O que interessava era compreender a repercussão da formação em nível superior nas práticas escolares de professoras egressas de curso de Pedagogia. Esse processo de análise foi sendo feito e refeito a partir da organização e da classificação em categorias das respostas das professoras às entrevistas. Procurei discutir as informações levantadas à luz de autores que já haviam desenvolvido estudos afins e que poderiam apoiar-me na busca de sentido para elas no que se refere ao conteúdo das observações ou à fala das professoras.

## 2.3 Contexto da Pesquisa

### 2.3.1 O Município

Geograficamente podemos descrever Santo Amaro da Imperatriz<sup>11</sup> como um vale, o Vale das Águas, como também é chamado. Tem uma área de 352 km<sup>2</sup>, e 70% de sua área é de preservação ambiental, pois faz parte do Parque Estadual da Serra do Tabuleiro. Está localizado a 35 km da capital do Estado e é cortado pela Br 282, que liga Florianópolis a Lages. Politicamente, pertence à micro-região da Grande Florianópolis e limita-se territorialmente com os municípios de Palhoça, São José, Águas Mornas, São Bonifácio, Paulo Lopes e São Pedro de Alcântara. Segundo os dados do censo 2000 (IBGE), esse município tem uma população de 15.702 pessoas, sendo 8.016 homens e 7.692 mulheres, porém, conforme levantamento feito pelos agentes de saúde do Programa de Saúde Familiar, o município hoje conta com aproximadamente 20 mil habitantes.

Seu território foi colonizado por açorianos e alemães<sup>12</sup>, mas conta com um contingente significativo de pessoas negras, principalmente no centro da cidade e no bairro de Caldas da Imperatriz. Mantém, em muitos aspectos, características de cidade interiorana, com o predomínio da religião católica. Embora paulatinamente sua arquitetura venha sendo descaracterizada, as ruas ainda são estreitas e o seu centro urbano gira em torno da praça da prefeitura e da Igreja Matriz (Católica), onde estão localizados o comércio, os bancos e empresas prestadoras de serviço.

Até o ano de 1980 os modos de produção mais significativos eram a agricultura e o comércio, que atendiam as necessidades dos moradores desse município e da região, especialmente dos municípios situados em direção à serra. A população aumentou muito pouco nas últimas décadas, pois, mesmo recebendo pessoas que ali vinham morar, os filhos das famílias tradicionais saíam para estudar, trabalhar e, muitas vezes, fixavam residência em municípios vizinhos, principalmente São José e Florianópolis.

---

<sup>11</sup> O atual município de Santo Amaro da Imperatriz recebeu diversas denominações: primeiro, Arraial do Cubatão, mas a força religiosa trazida pela colonização açoriana provocou a mudança para Sant'Ana do Cubatão e Santo Amaro do Cubatão, que foi substituído por não ser aceito Cambirela, já que havia outra localidade com o nome anterior. Ante a inconformidade da maioria dos moradores, organizou-se um abaixo-assinado para o Governador do Estado solicitando a mudança para Santo Amaro da Imperatriz, nome que permanece até os dias atuais.

<sup>12</sup> Segundo fontes históricas, seus primeiros habitantes de que se tem notícia foram os índios Xoklengs, expulsos e dizimados pelos colonizadores portugueses e alemães que fixaram residência na região.

Um movimento contrário ocorreu a partir dos anos 90, quando a agricultura passou a perder força para a indústria, para o comércio e para a especulação imobiliária. Áreas agrícolas foram loteadas, ora para as classes populares, que, pelo alto custo de vida nos grandes centros, acabaram se deslocando para as cidades interioranas, ou pelo êxodo rural em municípios vizinhos com deficiente escoamento da produção, como foi o caso de Anitápolis, São Bonifácio e Águas Mornas. Santo Amaro da Imperatriz tinha características diametralmente opostas: para municípios menores oferecia como atrativo a possibilidade de trabalho e moradia mais próximos a municípios economicamente desenvolvidos, servia como entreposto. Ainda hoje é uma espécie de cidade-dormitório, já que grande parte dos munícipes estuda e/ou trabalha fora da cidade. Há ainda um outro atrativo: afastado do centro, em largas extensões de terra, há muitos sítios para férias e finais de semana, propriedade de famílias de alto poder aquisitivo de Florianópolis e São José. Como resultado dessa movimentação populacional, geográfica e política, surgiram dois bairros, anteriormente região agrícola e que foram se transformando: o bairro Sul do Rio, que cedeu espaço para o comércio, a indústria e loteamentos populares, e o bairro Pagará, ocupado por grandes sítios de pessoas que trabalham na capital e que se deslocam para Santo Amaro nos finais de semana e nas férias.

O sistema viário serve tanto para aqueles que ali fixam residência e trabalham no município quanto para os que se deslocam para os municípios vizinhos para trabalhar e estudar, estes últimos com baixo poder aquisitivo e em maior número. Também atende um outro grupo, qual seja, o de pessoas que moram nos grandes centros e procuram a cidade para abrir seus negócios ou oferecer seus serviços (médicos, dentistas, professores, etc.), em menor número e com melhor poder aquisitivo.

Não obstante esse ir e vir de diferentes grupos, Santo Amaro possui uma característica peculiar de cidade de interior: nas ruas, quase todas as pessoas se conhecem e os novos moradores facilmente se integram ao cenário local.

Todavia, o crescimento populacional tem traços negativos, resultado de problemas sociais das cidades vizinhas. Assim, a falta de oportunidade de emprego, o alto custo de vida faz com que os bolsões de pobreza dos outros municípios sejam empurrados para o interior, no caso, para Santo Amaro da Imperatriz, o que fez com que nos últimos 20 anos a população quase tenha dobrado. Uma característica positiva é que o município tem um grande potencial turístico, pois possui áreas com águas termais (já exploradas) e áreas de grande beleza natural, propícias à prática do ecoturismo e dos esportes radicais, como vôo livre e rafting.

Predomina uma postura conservadora na política<sup>13</sup>, a qual se reflete em uma cultura voltada para tradições coloniais, refletidas anualmente em eventos como a Festa do Divino e as festas populares do Milho Verde e do Colono. A religiosidade é um traço marcante na cultura desse município, prevalecendo a orientação católica, com facetas que, de certa forma, podem ser avaliadas como modernas. Exemplo disso é o tratamento de saúde a partir da bioenergização pela imposição das mãos, atividade pela qual Frei Hugolino é conhecido nacional e internacionalmente. Além disso, a estância de águas terapêuticas – Caldas – fomenta o mercado turístico.

Uma outra marca importante de Santo Amaro da Imperatriz é a banda de música, que se apresenta até em âmbito nacional. Vencedora de muitos prêmios, anima a maioria das festas da região. Percebe-se nela a presença de um grande número de afro-descendentes, que também são ativos nos blocos carnavalescos. Na área intelecto-cultural ainda conta com dois jornais locais e duas radioemissoras, uma comunitária e uma com frequência modulada. Há tempos atrás já teve cinema, mas hoje a população só pode utilizar-se dos cinemas de São José e Florianópolis.

A vida nos bairros centrais difere da que acontece no restante do município, pois, nos bairros mais afastados do centro da cidade, percebem-se pequenas comunidades em que tudo gira em torno da igreja católica. Cada comunidade possui características próprias, umas voltadas para o turismo, outras para a agricultura ou para a indústria, e outras ainda em que a especulação imobiliária tomou vulto: são os grandes sítios, que pessoas vindas de outros municípios escolheram para morar, quando aposentados, ou para descansar quando ainda *ativos* profissionalmente.

Santo Amaro é uma cidade que mantém as tradições, principalmente as da religião católica, e em sua história não conta com movimentos de luta. As conquistas foram sempre fruto de relações de poder, nunca de movimentos sociais. Mantém as tradições nas festividades e nos valores, mas deixou sua história arquitetônica ser completamente destruída – praticamente não se encontram construções com as características da colonização. A própria igreja matriz, na sua última reforma, foi completamente descaracterizada.

---

<sup>13</sup> A emancipação político-administrativa do município deu-se em 1958, entre lutas de interesses das lideranças políticas que faziam parte de uma elite em consolidação. Por ser uma estância hidromineral, após a emancipação assumiram o poder uma série de prefeitos indicados pelo governador do Estado, fato que perdurou até 1982. A possibilidade de eleger seu prefeito não mudou o perfil dos eleitos. Pode-se dizer que Santo Amaro da Imperatriz é, ainda hoje, ligado a ideologia de extrema direita. O que pode-se constatar pelas gestões consecutivas de administradores filiados a esse grupo. Em consequência dessa atitude politicamente conservadora, destaca-se que somente no pleito de 2004, após várias tentativas, duas mulheres foram eleitas para o cargo de vereador, representando o PSDB e o PFL.



### 2.3.2 Rede Municipal de Ensino de Santo Amaro da Imperatriz

Ao longo da história da rede de ensino do município de Santo Amaro da Imperatriz, a secretaria que respondia pela educação era também responsável por outras áreas, tal como se pode observar nas diferentes denominações que recebeu:

- Serviço de Educação, Cultura, Assistência e Turismo, criado pela Lei 101, de 2 de setembro de 1968.
- Secretaria de Educação, Saúde e Desenvolvimento Social, criada pela Lei 562, de 24 de maio de 1984.
- Secretaria de Educação, Cultura, Esportes e Turismo, alterada a nomenclatura e estrutura básica pela Lei 71, de 28 de setembro de 1988.
- Secretaria de Educação, Cultura e Esportes, denominação que é utilizada até o momento, alterada a nomenclatura e estrutura básica em 1993.

Tal fato compromete a destinação dos recursos e, em consequência, a qualidade desses serviços. Na atual organização da Secretaria, é possível observar que, embora o município apresente um bom trabalho na área de esporte, principalmente no que diz respeito ao futebol de campo e de salão, há um total abandono da área da cultura. Pode-se afirmar isso partindo da constatação da inexistência, no município, de salas cinema e de espaço para representação cênica. Mesmo as bibliotecas, tanto a municipal quanto as escolares, funcionam precariamente, já que não há entre seus projetos, um que vise ampliar efetivamente o número de leitores. Outra questão é a Sociedade Musical e Cultural Santo Amaro, importante acervo cultural do município, que no momento enfrenta problemas sérios por falta de recursos, especialmente aqueles que deveriam ser oferecidos por políticas públicas.

As pesquisas nos arquivos da Secretaria da Educação apresentam dados de atendimento a partir de 1970, década da criação das escolas municipais: Escola Básica Municipal Professora Lourdes Garcia e Escola Municipal Isolada Alvim Duarte da Silva, ambas criadas no ano de 1977. Contudo, no levantamento realizado no setor de pessoal da prefeitura, encontraram-se dados de contratação de duas professoras e um professor não titulado no ano de 1958, o que corrobora a informação do Secretário de Educação de que antes de 1970 já havia duas Escolas Isoladas Municipais e que o *Serviço de Educação* já fora instituído em 1968.

No ano de 1987, o atendimento escolar era oferecido à comunidade por cinco escolas, mas somente uma delas atendia o então Primeiro Grau<sup>14</sup>. As demais eram chamadas Isoladas, e seu atendimento era oferecido em bairros periféricos, com classes multisseriadas.

Em fevereiro de 1993, o município se inseriu no processo de municipalização<sup>15</sup>. Tal processo culminou com a extinção de nove escolas Isoladas<sup>16</sup> e Reunidas Estaduais<sup>17</sup>, no período de 1994 a 1998, as quais se converteram em cinco escolas municipais, todas em regime multisseriado. Além das Escolas Isoladas e das Reunidas do processo de municipalização e da conseqüente nucleação<sup>18</sup> das escolas estaduais, houve a criação de uma Escola Básica Municipal<sup>19</sup>. A partir desse processo, a rede física da Secretaria Municipal de Educação para o atendimento da Educação Infantil e Ensino Fundamental pouco se expandiu, contando até o ano da coleta de dados (2005) com 15 Instituições Educacionais: três Escolas Básicas, um Centro Educacional (atende a Educação Infantil e Séries Iniciais), seis escolas bisseriadas (1ª e 2ª, 3ª e 4ª do Ensino Fundamental) e cinco pré-escolas (uma delas atende também crianças de 0 a 3 anos). Cabe aqui a informação de que todas as escolas municipais oferecem às crianças jardim e/ou pré-escolar.

Há que se destacar que no processo de municipalização e nucleação duas comunidades escolares fizeram um movimento em favor da manutenção de suas instituições de ensino: as Escolas do Sertão e do Braço de São João, que estavam em vias de extinção, após o movimento foram municipalizadas, mantendo o atendimento diversificado e com parceria entre as comunidades<sup>20</sup>, isto é, as crianças se deslocavam entre os bairros conforme a série que cursavam. Exemplificando, no bairro do Sertão o atendimento era somente para a 1ª e 2ª série e no bairro do Braço de São João a escola atendia a 3ª e 4ª série.

Um outro aspecto importante e que merece ser ressaltado, diz respeito à dificuldade de encontrar dados sobre a rede de ensino anterior ao ano de 2000 – é o que se pode chamar de

---

<sup>14</sup> Após LDBEN 9394/96 a denominação desse nível de ensino foi substituída, passou a ser chamado Ensino Fundamental.

<sup>15</sup> Não podemos precisar o número dessa lei, uma vez que não encontramos dados nos arquivos da secretaria ou na câmara municipal.

<sup>16</sup> Escolas cuja característica principal é a multisseriação.

<sup>17</sup> Caracterizadas por escolas com um número pequeno de alunos por série.

<sup>18</sup> Processo em que agrupa escolas do campo que contam com um número reduzido de alunos, também com o intuito de diminuir o número de classes multisseriadas. Em Santo Amaro, a nucleação deu-se a partir da municipalização, orientando-se pelo Projeto de Lei 4.173/1998.

<sup>19</sup> Para atender ao Ensino Fundamental.

<sup>20</sup> Segundo entrevista com o Secretário da Educação, esse tipo de parceria entre comunidades é fato único no Estado de Santa Catarina.

lacuna histórica<sup>21</sup>. Uma possibilidade de reversão desse quadro nasceu com o processo de informatização implantado atualmente nas escolas da rede, o que resolve o problema de arquivamento no presente, contudo ainda há que se realizar pesquisas que reconstruam esse período a respeito do qual não existem dados.

Por tais fatos, só conseguimos dados precisos do número de alunos atendidos a partir de 2001. Desse modo, apenas a partir daí podemos traçar um quadro de contornos precisos. No que se refere à *Educação Infantil*, no ano de 2001 foram atendidas 326 crianças, distribuídas nas 15 instituições de ensino do município. Já no ano de 2005, os dados são um pouco mais detalhados, pois, ao apresentarem o número de crianças atendidas na Educação Infantil, distinguem os atendimentos em creches (179) e pré-escolas (339). Todas as escolas municipais contam com pré-escola e quatro com creche. O setor de Educação Infantil no município é hoje predominantemente de responsabilidade do Poder Público Municipal, e 63,1% das crianças são atendidas pela rede municipal, considerando-se a rede particular, estadual e filantrópica.

No *Ensino Fundamental*, em 2001, foram atendidos 1.136 alunos, distribuídos em dez escolas, porém somente três atendiam e atendem de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série. No ano de 2005, o número de atendimentos no Ensino Fundamental correspondia a um total de 1.240 alunos.

A Lei 1.605, de 30 de junho de 2004, criou o *Centro de Educação de Jovens e Adultos*. Nesse mesmo ano, o centro deu início a seus trabalhos, com o atendimento de 512 alunos, subdivididos em classe de alfabetização nível I (1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série) e nível II (5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série) e distribuídos em dez núcleos sediados nas escolas municipais e em dois em salões da igreja dos bairros que não possuem escola.

No ano de 2005, foram atendidos 417 alunos, esse trabalho se estendeu também ao Ensino Médio.

Nestes últimos cinco anos, praticamente quase não ocorreu ampliação na rede física, mas percebeu-se um aumento significativo no número de atendimento e de serviços. Exemplificado, houve a criação do Centro de Educação de Jovens e Adultos e a municipalização de parte da Educação Infantil que era atendida pela Filantropia.

---

<sup>21</sup> Grande parte do acervo de documentos das escolas fechadas ou municipalizadas na década de 1990 foi destruído pela enchente que assolou o município em 1998. Esses documentos estavam arquivados na Escola de Educação Básica Nereu Ramos.

No que se refere ao quadro de docentes e especialistas da rede, teve-se acesso somente aos dados Censo Escolar a partir de 2005, o que dificulta uma análise da expansão do corpo de docentes; no entanto, pode-se inferir que houve um aumento também nesse quadro, tomando-se por base o aumento do número de atendimentos e de serviços. Assim, em 2005, a Rede Municipal de Ensino contava com um quadro de 128 professores. Desses, 74 eram efetivos e 54 substitutos. O alto índice de substitutos deve-se ao fato de um número significativo de professores terem sido licenciados, readaptados ou estarem em desvio de função – todos os diretores e secretários de escola são professores. Desse total, 12 atuavam na Educação de Jovens e Adultos. Por outro lado, não se pode ratificar o número de 128 professores, porque a situação de cada um deles é impar. Há os que são efetivos no município com 20 horas, mas trabalham as outras 20 horas como substitutos.

Tomando por base o Censo Escolar de 2005 no que diz respeito ao número de professores por escolaridade e etapa/modalidade de ensino, verificamos que, dos profissionais da Educação Infantil, 35 possuem licenciatura completa e específica, 5 apresentam outra formação completa no ensino médio e 3 têm magistério completo. No Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série, 40 têm Licenciatura completa, 2 apresentam outra formação completa no Ensino Médio e 13 têm magistério de Ensino Médio completo. Já no Ensino Fundamental de 5ª a 8ª, 21 professores contam com curso completo em Licenciatura, 5 apresentam outra formação completa em Ensino Médio e 7 têm Magistério de Ensino Médio completo. Dos professores da Educação de Jovens e Adultos, 9 atuam de 1ª a 4ª série e contam com Licenciatura completa e três não têm formação específica. Esse serviço conta também com 2 técnicas pedagógicas, uma delas efetiva, e 12 professores, todos admitidos em caráter temporário.

Destaca-se que as Instituições Educacionais do município não contam com o serviço da Pedagogia para atuar na articulação pedagógica. Não foram obtidos dados concretos sobre projetos, orçamentos ou políticas que garantam essa função nas escolas. As que atuam como tal fazem parte da equipe técnica da Secretaria, mas em número insuficiente ante a demanda de serviço, pois há apenas uma pedagoga habilitada em Orientação Educacional, trabalhando com contrato de 20 horas semanais, responsável pela Educação Infantil, e um pedagogo habilitado em Pedagogia Magistério 2º grau, responsável por dez escolas do Ensino Fundamental, também com contrato de 20 horas semanais.

Uma das características importantes dessa secretaria é a continuidade nos projetos que são avaliados como tendo desempenho positivo. Esse dado torna-se significativo na medida

em que pesquisas realizadas na temática da gestão educacional apontam como um entrave a não-continuidade de projetos, serviços ou atividades, fator que interfere na qualidade do atendimento educacional.

A política de formação de professores do município de Santo Amaro da Imperatriz é marcada por momentos que se inserem nas políticas nacionais de formação e também pelo movimento de articulação entre os educadores.

Durante o período de discussões e encaminhamentos sobre o Plano Decenal de Educação, de 1991 a 1996, foi realizado um convênio entre as Prefeituras de Águas Mornas e Santo Amaro da Imperatriz e a FAED/UDESC, financiados pelo Fundo de Extensão, que teve como prioridade a capacitação dos professores. No processo de avaliação desse Projeto decidiu-se por compor um grupo de trabalho (um representante de cada escola, municipal e estadual) que trataria do andamento das atividades programadas, com o objetivo de instaurar um processo de planejamento que culminasse num Plano Único de Educação. No entanto, isso não se efetivou – a rede municipal posteriormente elaborou seu documento e as escolas estaduais seguiram as diretrizes do Estado.

Desse processo resultou a elaboração do Sistema de Educação do Município, o Plano de Cargos e Salários do professores municipais, e o Projeto Político-Pedagógico para as escolas municipais. Um outro resultado foi a procura do Programa MAGISTER da UNISUL e a aprovação no vestibular de um número expressivo de professores da rede de ensino do município. Esses resultados, pode-se inferir, advêm de uma característica importante desse projeto, a saber, a continuidade, mesmo após a mudança de governo e de partido no poder.

Ainda no bojo das políticas de formação, no ano de 1999, foi firmado um convênio entre a UNIVALI e a Prefeitura Municipal de Santo Amaro da Imperatriz, pelo qual foi oferecido um Curso de Pedagogia Habilitação em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental em caráter especial na sede do próprio município e nele se formaram em média 150 professoras. Nesse período, destacou-se a construção da Proposta Pedagógica para Educação Infantil do município. Reivindicação de movimentos organizados pelas professoras desde o início de 1999, no ano de 2003 criou-se o processo de Formação em Serviço para Profissionais de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação. A concepção de formação adotada nesse processo vem ao encontro do que afirma Candau (1997, p. 56): “Todo processo de formação continuada tem que ter como referência fundamental o saber docente, o reconhecimento e valorização do saber docente”. Tal concepção pode ser observada na forma de organização desse processo de formação: há um encontro mensal entre as formadoras e as

docentes com o objetivo de discutir, analisar e interpretar os materiais produzidos pelas professoras no trabalho cotidiano e de estudar a produção teórica da área no sentido de subsidiar as discussões do grupo de profissionais<sup>22</sup>.

No ano de 2005, a Secretaria de Educação do Município iniciou a formação por meio de uma consultoria com uma profissional que se reúne com todas as professoras das Séries Iniciais da rede municipal, a exemplo do que acontece com a Educação Infantil.

A partir dos dados a que se teve acesso, pode-se deduzir que o processo de formação dos professores no município de Santo Amaro da Imperatriz transita entre as políticas de formação mais amplas e as necessidades dos professores. Atualmente os projetos vêm ao encontro dos encaminhamentos amplamente sugerido – a formação em serviço –, mesmo que a princípio somente para a Educação Infantil e as Séries Iniciais, ficando à margem os professores de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental.

### 2.3.3 A Escola Verde Vale

A Escola Verde Vale<sup>23</sup>, campo deste estudo, foi criada em 1977, para atender as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, mas gradativamente foi ampliando seu atendimento para todo o Ensino Fundamental. Ocupa um espaço onde funcionava uma escola de Ensino Médio (Técnica), de propriedade da Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CENEC). O espaço físico ainda continua sendo da CENEC, a prefeitura mantém convênio de cessão para sua utilização. Com o tempo, esse espaço tornou-se pequeno para atender ao número de alunos, então a prefeitura efetuou sua ampliação. Construiu um bloco com seis salas de aula, um refeitório, um auditório, uma secretaria, uma quadra coberta.

Essa escola localiza-se no centro da cidade, em um bairro de classe média. Ao olhar as imediações, avistamos, ao alto, a Igreja Matriz e o Cemitério Público Municipal; logo à frente, o campo de futebol e, um pouco mais distantes, os prédios residenciais que já fazem parte do cenário da cidade. A escola ocupa uma ampla área em aclave, por isso não apresenta muros altos, os barrancos murados com pedras fazem a proteção. O acesso é feito por um portão eletrônico para pedestres, controlado por quem estiver na secretaria, que fica logo na

---

<sup>22</sup> Ressalta-se que por três anos consecutivos (2003, 2004 e 2005) as formadoras dão continuidade a esse processo de formação, aspecto relevante, pois se sabe que é freqüente na mudança de gestão, principalmente quando muda o partido político no poder, desconsiderar o que já vinha sendo feito. Isso interfere consideravelmente na qualidade da formação, tanto nos aspectos teóricos quanto práticos, pois fragmenta o processo.

<sup>23</sup> A escola e os sujeitos pesquisados serão identificados por nomes fictícios.

entrada. Um outro portão de ferro para a entrada dos carros é controlado pelo agente de serviços gerais. Na frente da escola existe uma área gramada e uma pequena horta, separadas por uma rampa que dá acesso ao portão eletrônico.

A escola está voltada para o atendimento da Educação Infantil (pré-escola) e do Ensino Fundamental, funcionando nos turnos matutino e vespertino. No período noturno desenvolve-se a Educação de Jovens e Adultos e ela também sedia uma turma de Pedagogia da UNIVALI, mantida por convênio entre a prefeitura e essa universidade. Destaca-se que ambos os serviços prestados apresentam espaço e corpo técnico administrativo próprio, exceto as salas de aula e banheiro, que são comuns.

Estavam matriculados no ano da coleta de dados (2005) 600 alunos (57 na Educação Infantil; 223 nas Séries Iniciais e 320 nas séries finais do Ensino Fundamental), distribuídos em 28 turmas; dessas, 3 são da Educação Infantil, 9 das Séries Iniciais e 16 de 5ª a 8ª série. Para o seu funcionamento, a escola conta com um total de 37 funcionários: 22 professores (em sala de aula), 1 secretária (professora), 1 diretora (professora), 3 professoras readaptadas<sup>24</sup> (dessas, uma é responsável pela sala de multimídia, outra pela reprodução material mimeografado e outra pela biblioteca), 1 auxiliar administrativa e 8 agentes de serviços gerais.

A construção apresenta características diversificadas: a parte mais antiga é composta por dois blocos, um deles paralelo à rua. Esses blocos contam com seis salas cada um e 2 banheiros, feminino e masculino, com um *hall* de entrada com espelho, duas pias e três vasos sanitários. Os dois blocos apresentam uma área coberta em frente às salas, e no espaço entre cada porta de acesso há bancos cimentados.

No primeiro bloco, logo no início, localiza-se a sala dos professores, de tamanho médio. Conta com dois sofás no estilo sala de estar; uma mesa grande com dez cadeiras; um bebedouro; um frigobar; um mural com horários, espelho de classe, avisos, reflexões e um arquivo de aço, local onde os professores guardam seus pertences. Essa sala é freqüentada diariamente por todos os professores, é o local no qual assinam o ponto, descansam, trocam idéias. Nas *janelas*<sup>25</sup> entre as aulas corrigem trabalhos e em alguns momentos até se arriscam a descansar as pernas no sofá. É um lugar aconchegante, as paredes pintadas de cor laranja, energizante, o que estimula o trabalho e o lazer. E para que as pessoas não acessem

---

<sup>24</sup> Professores que deixam a sala de aula por problemas de saúde; nessa escola os mais comuns são os problemas de voz.

<sup>25</sup> Tempo em que cumprem hora-atividade na própria escola, por não terem todas as aulas do período.

diretamente a sala, há uma divisória de alumínio e acrílico. O restante desse bloco é composto por 4 salas de aula, utilizadas pelos alunos de 5ª a 8ª séries, e banheiros, utilizados pelos professores.

No segundo bloco, logo na entrada, localizam-se as salas da equipe administrativa (direção e secretaria)<sup>26</sup>, cujas janelas possibilitam a visualização do portão eletrônico e do primeiro bloco. O local destinado à secretaria apresenta um balcão de atendimento, e nesse mesmo balcão fica o mimeógrafo. Rotineiramente a auxiliar administrativa responsável pela reprodução das cópias encaminhadas pelas professoras realiza essa tarefa, o que demonstra que o *velho mimeógrafo* ainda é presença marcante no dia-a-dia da escola. Essa sala é pequena, conta apenas com três mesas, e uma delas é ocupada pelo computador. Geralmente são utilizadas pelas professoras readaptadas e pela auxiliar administrativa, ocasionalmente pela secretária e pela diretora, pois ambas têm salas próprias. É também nesse espaço que ficam os alunos que são colocados para fora da sala. Aí recebem atividades, normalmente retiradas do livro didático. Algumas vezes são encaminhados à biblioteca.

As salas da diretora e da secretária são pequenas, possuem mesa, cadeiras, arquivos e computador. Ambas as salas dão acesso à secretaria, mas a sala da direção também dá acesso à sala de multimídia, à da secretária e ao corredor desse mesmo bloco. O acesso geral à sala de multimídia dá-se por esse mesmo corredor. Esse setor está sob a responsabilidade de uma professora readaptada e conta com uma televisão, um vídeo e dez computadores sem acesso à internet. O espaço não é exclusivo da escola, pois no período noturno é utilizado para aulas de informática oferecidas à comunidade ou, quando agendado, para a turma de Pedagogia.

A biblioteca também está localizada nesse mesmo corredor e apresenta as mesmas proporções de uma sala de aula. Em volta das paredes estão as prateleiras de ferro, no centro seis mesas com quatro lugares, uma mesa média com seis lugares e a mesa da professora responsável. Percebe-se que, há bastante tempo, o acervo não é revitalizado. O restante desse bloco é de salas de aula e banheiro, utilizados por alunos de 5ª a 8ª série no período matutino e vespertino.

A rampa e o portão eletrônico dividem essa parte de um outro bloco, vertical, em que estão localizadas a sala dos professores e a secretaria da UNIVALI e da coordenação da Educação de Jovens e Adultos, que durante o dia estão fechadas. Esses espaços fazem parte da antiga construção.

---

<sup>26</sup> Deve-se ressaltar que essa escola, como todas as demais da Rede Municipal de Ensino, não conta com uma equipe pedagógica.



A escola ainda conta com um auditório, espaço utilizado para as festividades da escola, reuniões de pais e cursos de formação continuada de professores de toda a rede pública de ensino. A seguir há uma área ampla coberta que dá entrada ao refeitório, ocupado por oito mesas grandes com bancos, em cuja extremidade está a cozinha, separada apenas por um muro em forma de balcão. Essa construção foi realizada pela prefeitura, assim como as que são apresentadas a seguir.

Nos fundos do terreno há a quadra coberta, com estrutura para um pequeno ginásio. Em frente ao segundo bloco, o de trás, encontra-se uma pracinha com um canteiro rodeado por bancos. De frente para esse pátio existem blocos com salas, construídos pela prefeitura. Como parte nova, apresentam uma outra arquitetura e as portas das salas são laterais. Tal espaço é destinado aos alunos das Séries Iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil. Uma dessas salas é destinada às aulas de artes. Desse pátio avista-se ao alto o cemitério; mais abaixo, na mesma direção, um barzinho com pequenas mesas ao ar livre, gerenciado por uma comerciante que paga aluguel à APP da escola; ao lado fica uma área de estacionamento para poucos carros, pois a maioria dos professores se utiliza de ônibus ou moram nas imediações. Aos fundos dessas salas, estão a quadra aberta, cimentada, e a de areia.

Como se pode perceber, a área é ampla e oferece um espaço que possibilita brincar, conversar, jogar. O espaço, de um modo geral, é bem conservado e limpo. O mural de entrada é freqüentemente decorado pelos professores de artes ou pela professora responsável pela biblioteca. Nos corredores e nas áreas fora das salas de aula não se observa movimentação de alunos, exceto durante sua entrada e saída, no recreio ou quando vêm à biblioteca fazer pesquisas, no período inverso ao das aulas. Pode-se dizer que essa escola em muitos aspectos não difere das demais escolas das redes públicas de ensino (municipal e estadual), mas os sujeitos que dela fazem parte imprimem-lhe características diferentes e peculiares.

#### **2.4 Sujeitos da pesquisa: as professoras**

A necessidade de delinear a composição social, econômica e cultural dos sujeitos da pesquisa levou-me a elaborar um questionário com intuito colher dados que permitissem caracterizá-los. Ressaltamos que levantar informações acerca desses aspectos possibilita concebê-los como uma construção social. O grupo de professoras da amostra que fizeram os Cursos Emergenciais de Pedagogia da UNIVALI e da UNISUL tem idade que varia entre 26 e

40 anos. Tem experiência profissional entre 16 e 20 anos de trabalho docente na rede municipal e na escola campo de pesquisa, estando de certo modo consolidadas na profissão e no local de trabalho, tanto é que em sua maioria as professoras do grupo moram próximo a escola ou na mesma região, trabalham 40 horas semanais e são efetivas. Todas já trabalharam em outras escolas das diferentes redes de ensino pública e privada e apenas uma exerce outra função remunerada além do magistério.

São mulheres, o que corrobora a asserção de Cardoso (2001) de que o magistério é uma ocupação de mulheres. A autora ancora-se em Codo (1999), que indica que a função de professor de Educação Infantil e das Séries Iniciais do Ensino Fundamental é majoritariamente (97%) exercida por mulheres.

As professoras definem sua cor como branca, o que confirma os dados referidos por Leite (2000) e Gomes (2004), que evidenciam a quase inexistência de professores/as negros/as nas instituições escolares. Dar visibilidade a esse fato faz-se necessário, uma vez que se entende que a escola não é um campo neutro, é um espaço sociocultural (DAYREL, 1996). Também podemos considerar esse dado como reflexo do alto índice de exclusão da população afrodescendente, visto ser o magistério uma profissão de acesso das camadas pobres da sociedade (CARDOSO, 2001; COSTA, 1995) e, mesmo assim, possuir um número reduzido de docentes negros/as.

A partir dos dados sobre gênero e raça que foram levantados nesse grupo de professoras ficou evidente que em muitos aspectos o grupo é bastante homogêneo, o que se evidencia ainda mais por outras características: predomina a religião católica, a maioria é casada ou separada, o número de filhos varia entre dois e três, o número de pessoas da família que moram na mesma casa é geralmente quatro. A maioria mora em sua própria casa, com filhos e cônjuges, e apenas uma delas se mantém com o próprio salário; para as demais, a renda é composta também pela participação de outras pessoas da família.

São pessoas que, com o magistério, e principalmente com a conclusão do Ensino Superior, galgaram um *status* diferenciado de seus pais, nos quais predomina um nível baixo de escolaridade – 1ª a 4ª série –, à exceção de uma mãe, com escolarização em Nível Médio. Esta última mãe é professora e as demais são *do lar*. Os pais têm profissão que não exige escolarização (agricultores e pedreiros), com exceção de dois deles, que são funcionários públicos (o que necessariamente não indica o grau de escolaridade exigido, pois também estes podem exercer atividades braçais que não exigem escolarização). Essa ascensão social pode ser observada nos dados de escolarização e profissão dos cônjuges, muito embora haja

heterogeneidade no grupo: dois deles possuem Ensino Superior completo (um deles, inclusive, tem grau de Doutor), com profissões de analista de sistema e professor; um tem Ensino Superior incompleto e trabalha como técnico em eletrônica; um cursou o Ensino Médio (Policial) e apenas um deles tem apenas o Ensino Fundamental e a ocupação de padeiro.

Decorrente dessa ascensão, as professoras da amostra ocupam uma posição socioeconômica que as aproxima das camadas médias (CARDOSO, 2001; COSTA, 1995): possuem casa própria (a maioria), com uma variação entre 7 e 12 cômodos; contam com rede elétrica, telefônica, canalização de água e coleta seletiva de lixo; apenas duas têm suas casas em bairros que não contam com rede de esgoto e uma delas não tem rua calçada.

Essas profissionais têm participação ativa na constituição da renda familiar, que, para a maioria delas, é formada pela soma de seu salário e com o salário de um outro membro da família – apenas uma delas assume os gastos com a casa integralmente. Esse quadro evidencia uma teia de novos significados produzidos de modo a proporcionar a participação de todas as pessoas da família ou todos os moradores da casa na execução dos trabalhos domésticos, o que pode indicar um germen de mudança na cultura no que diz respeito a participação dos homens no serviço doméstico, aliviando, desse modo, a jornada de trabalho extra que a professora mulher tem ao chegar em casa e prejudica os trabalhos da profissão que antecedem e sucedem a aula propriamente dita, um dos indicadores constantemente trazidos por estudos da profissão docente (CODO, 1999) e de políticas da profissão docente (CAMPOS, 2004) como uma das causas da baixa qualidade do ensino e da baixa auto-estima do professor.

Cinco professoras em um universo de oito têm computador e internet em casa. Contudo, delas, apenas uma se utiliza dessa ferramenta para o planejamento e organização do trabalho docente. Aqui podemos conjecturar sobre a força do tempo cultural, que é lento ante a velocidade tecnológica, o que se reflete na resistência à utilização das novas tecnologias no cotidiano do trabalho da professora. Inúmeros são os fatores para essa resistência, desde a falta de tempo para incorporar as novas tecnologias até à não-criação de necessidades de uso no trabalho docente.

Como já foi informado anteriormente, Santo Amaro não conta com salas de cinema e de teatro. Essa é a causa provável da frequência quase nula a essas e a outras linguagens de expressão de conhecimento e emoções. Com a falta de uma política cultural para o município, o acesso aos bens artístico-culturais fica limitado. Cabe aqui a reflexão de Faria (apud LEITE; OSTETTO, 2004, p. 115) de que: “Ter acesso à cultura de outras classes é um direito e não é

(apenas, já que é também) mais uma forma de acumulação em relação [...] à cultura dominante”. Para melhorar a qualidade de vida, um conhecimento artístico de diferentes culturas faz-se necessário. Para uma professora, poderia garantir maior conhecimento e a valorização de outras linguagens, assegurando, quiçá, um ensino inclusivo e criativo. A falta de cinemas e teatros faz proliferar as vídeolocadoras, contudo as professoras da amostra pouco assistem a filmes no DVD ou no videocassete e, quando o fazem, restringem-se àqueles que atendem a cultura de massa, distanciando-se de produções não comerciais, com caráter mais cultural. Nesse âmbito, a televisão é o meio de comunicação preferido entre as professoras, que dedicam de uma e três horas diárias para assistir à programação das grandes emissoras abertas, principalmente jornais e novelas.

As professoras afirmam ter como atividade sistemática a leitura, fato de especial importância para a formação profissional, principalmente pela possibilidade de que sua atitude frente à leitura incentive os alunos a desenvolverem essa prática. Elas lêem bastante, jornais, livros e revistas. A leitura de livros é declarada como importante para a formação docente, e indicam os livros técnicos. Todavia, ao serem questionadas sobre os últimos três livros que leram, apontam os livros de auto-ajuda. Quanto às revistas, as mais lidas são as da área da educação.

No que se refere à escolarização básica, as professoras estudaram em escolas públicas, a maioria no período diurno. Apenas duas delas não buscaram ampliar sua formação logo em seguida à formação em Nível Superior, fazendo cursos de Pós-Graduação Lato Sensu (Especialização), o que pode indicar uma busca de aprimoramento profissional, além de uma melhoria em sua carreira profissional para melhorar o salário. Esse raciocínio é corroborado pela indicação de busca de aprimoramento em cursos de formação continuada como plano profissional para os próximos anos.

### **3 OS CURSOS EMERGENCIAIS E AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Quando se discute, hoje, a formação de professores no Brasil, faz-se necessária uma incursão nas políticas públicas que as definem, sob pena de desenvolver um olhar fragmentado sobre a questão, o que geraria uma perspectiva isolada do objeto. É como se, ao focar o olhar em uma só direção, aquela fase fosse considerada como o problema total. Em um estudo como este, isso seria desastroso, por priorizar um aspecto quando se busca uma visão da interação entre as várias faces da formação de professores.

Tendo em vista que nosso objeto de estudo delimita-se na formação de professores em exercício e nas possíveis mudanças que a frequência a um Curso de Ensino Superior pode trazer para as práticas escolares, é indispensável discorrer sobre as políticas que o influenciam. Nossas reflexões estarão direcionadas para as reformas educacionais dos anos 90, que determinavam a formação em nível superior para todos os professores, mais especificamente para aqueles que atuam na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. A formação desses profissionais, que até então só necessitavam de credencial em Nível Médio, foi encampada por universidades públicas e privadas, por meio de programas – como foi o caso do Programa MAGISTER –, além de outros cursos emergenciais, organizados principalmente pelas universidades privadas, resultado de ajustes dessas políticas educacionais dos anos 1990. Os professores sujeitos deste estudo freqüentaram esses cursos – o programa MAGISTER da UNISUL e o Curso Emergencial da UNIVALI.

Essas políticas educacionais, os cursos e os conceitos de inovação e mudança na prática escolar e a cultura da escola serão analisados neste capítulo.

#### **3.1 Políticas de Formação de professores**

As políticas de formação de professores no Brasil a partir da década de 1970 vêm sendo amplamente debatida, especialmente no que diz respeito ao objetivo de adequar o sistema educacional ao processo de reestruturação produtiva e aos novos rumos do Estado.

Estudiosos da área, tais quais Shiroma, Moraes e Evangelista (2002), Torres (1998) e Frigotto (1984) vêm apontando a centralidade do Estado na formação docente. É um debate profícuo, pois, ao discutir as políticas educacionais hoje, é imprescindível fazer essa contextualização. Acredita-se, no entanto, que seja redundante retomar esse debate, assim optou-se por um recorte, e nossas reflexões apontam para algumas debilidades e contradições quanto à formação de professores, sobretudo na ausência do Estado, de uma política de acesso aos já atuantes para realizarem sua formação em nível superior pós-LDBEN 9394/96.

A partir da aprovação da Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional, Lei 9394/1996, a formação de professores passou a ter novos contornos, delimitados em seu artigo 62, que institui: “A formação de docentes na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, [...] admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental [...]”.

Essa deliberação exigiria um grande esforço, uma vez que, no Brasil, os dados coletados pelo MEC/INEP/SEEC (1998) e apresentados por Shiroma, Moraes e Evangelista (2002) indicavam que 11,9% dos professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental não possuíam a formação mínima, ou seja, não tinham formação para o magistério sequer em nível médio, 66,5% possuíam formação nesse nível de ensino e apenas 21,6% dos professores que atuavam de 1ª a 4ª série tinham formação em nível superior. Observados esses dados, tem-se visibilidade do grande contingente de professores em pleno exercício da profissão que não possuíam a formação exigida pela lei, qual seja, 78,4%. Não muito diferentes foram os dados coletados pelo INEP e apresentados por Kishimoto (1999) relativos à Formação de professores de pré-escola no Brasil em 1989: 6,13% possuíam o Ensino Fundamental Incompleto, 7,27% haviam completado o Ensino Fundamental, 66,57% contavam com o Ensino Médio completo e apenas 20% dos professores que atuavam na pré-escola, à época, tinham formação em nível superior.

Todavia pode-se constatar que o poder público federal, a partir da LDBEN 9394/96, passou a exigir que os professores tivessem formação em cursos de Pedagogia e/ou licenciatura em grau superior, contudo não ofereceu as condições objetivas de serem realizados, ou seja, não disponibilizou vagas nas universidades públicas para atender essa demanda.

A resposta do MEC à determinação da obrigatoriedade de formação no Ensino Superior foi a criação dos Institutos Superiores de Educação, abrindo à iniciativa privada mais

uma frente de atuação e retirando das universidades públicas a responsabilidade pela formação dos professores (SCHEIBE, 2002). Desse modo, Institutos Superiores de Educação foram criados país afora e os professores passaram a ser formados por “uma instituição de quinta categoria, segundo a própria hierarquização formulada pelo MEC para as IES” (FREITAS, 1999, p. 20). Uma outra frente aberta pelo MEC para o cumprimento da legislação foram os cursos de Ensino a Distância para a Formação de Professores, com uma perspectiva claramente instrumental de capacitação e domínio de habilidades para o mercado de trabalho (NUNES, 1992).

Nesse contexto, os professores deveriam dispor-se, mesmo que a duras penas, aos apelos das políticas de formação, seja pagando mensalidades a universidades privadas e aos Institutos Superiores de Educação, seja trabalhando 40 horas semanais e estudando à noite, nos finais de semana e nas férias, em cursos na modalidade de Ensino a Distância ou nos chamados Cursos de Pedagogia de caráter emergencial – formatação encontrada pelas universidades privadas para atenderem a demanda de municípios e professores egressos do magistério secundário.

Por outro lado, os professores que não atendem aos proclamas da lei serão responsabilizados, individualmente, não só pela sua estagnação profissional como também por todas as mazelas da educação, já que a sua formação, de maneira linear, é vista como indicativo da qualidade de ensino – quanto maior conhecimento o professor detém, maior a responsabilidade moral e legal sobre a aprendizagem do aluno.

Neste cenário, o ideário da reforma educacional em curso, como já ocorreu em outros momentos, atribui ao professor papel fundamental, identificando-se nele a responsabilidade pelas mazelas do sistema público de ensino e, paradoxalmente, ao mesmo tempo, o mágico poder de extirpá-las. Contraditoriamente, ocorre a construção de uma imagem heróica e mistificada do professor, ao mesmo tempo em que há um veemente apelo para que este se profissionalize por meio de um repertório de conhecimentos profissionais para o ensino (SCHEIBE, 2002, p. 52).

Vale lembrar que, num primeiro momento, a União estabeleceu como prazo para o cumprimento da Legislação o ano de 2007, posteriormente estendeu-o para 2010. Está em tramitação no Congresso Nacional, desde 2004, o Projeto de Lei 4.019, que altera o parágrafo 4 do artigo 87 da Lei 9394/96, que dispõe sobre a formação dos professores da Educação Básica, indicando o final da Década da Educação<sup>27</sup> como o período de adequação à lei.

---

<sup>27</sup> A Década da Educação compreende os anos de 1996 a 2006.

Vigorando esse Projeto de Lei, a formação requerida para a atuação nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental volta poder ser realizada no Ensino Médio.

O levantamento de literatura efetuado para esta pesquisa trouxe à cena dois trabalhos que indicam que, nos Estados do Ceará e de Santa Catarina, foram criados o Programa MAGISTER para formar professores nas áreas deficitárias. Ele se efetivou mediante convênio entre Estados, Municípios e universidades públicas e privadas, com recursos oriundos do Banco Mundial e do FUNDEF.

Foram encontrados poucos estudos (REGIS, 2002; BRITO, 2004;) que se debruçam sobre as políticas efetivadas para a formação dos professores que contavam com magistério em nível médio e que, por conta da lei, deveriam graduar-se. As discussões, de modo geral, constituem-se de críticas à reforma universitária ou à criação dos Institutos Superiores de Educação (KISHIMOTO, 1999; SHEIBE e AGUIAR, 1999). Tais discussões e críticas enfocam o ângulo da ação do Estado para implantar a nova LEBEN, contudo deixam na sombra a contrapartida *humana* dessa medida. Salvaguardada a importância de investigar os aspectos institucionais, fica o espaço para a observação do efeito de tais medidas no fazer pedagógico dos profissionais atendidos por essa modalidade de formação. E é nesse espaço que se insere nossa pesquisa.

Desse modo, o Estado passou a obrigar os professores a contarem com nível superior, no entanto não instituiu políticas públicas de formação para aqueles que já atuavam há cinco, dez ou vinte anos no magistério e que tiveram de voltar aos bancos escolares sob pena de perderem sua função. Na busca de referências que justificassem esse descaso foram encontrados no estudo de Torres (1998) elementos para essa reflexão. Para essa autora, o abandono da formação inicial em detrimento da formação em serviço está vinculado às recomendações política do Banco Mundial para o financiamento da educação nos países em desenvolvimento. Na década de 1980, o Banco Mundial encomendou o exame dos processos de formação que apoiava naquele momento em 18 países em desenvolvimento. Tal estudo concluiu que a formação inicial de professores por eles oferecida tinha muitos problemas, e a solução foi investir na formação em serviço. O Brasil está intimamente imbricado nas políticas do Banco Mundial, uma vez que, historicamente, as políticas públicas de educação brasileira estão vinculadas às imposições dos organismos internacionais, especialmente no que se refere ao financiamento<sup>28</sup>.

---

<sup>28</sup> Conferir: Shiroma; Moraes; Evangelista (2002); Torres (1998); Frigotto (1984); Brito (2004), entre outros.



Brito (2004), ao investigar acerca de questões referentes ao financiamento de programas de formação de professores no Brasil pelo Banco Mundial, questiona a ambivalência no projeto desse organismo internacional, visto sua prioridade ser a de atribuir recursos a programas de treinamento em serviço, em detrimento da formação em nível superior. O trabalho tem como objeto de estudo o Programa MAGISTER de Formação de Professores levado a cabo no Estado do Ceará e indica divergência entre os pressupostos do MAGISTER e os do Banco Mundial, argumentando para uma possível recontextualização, pela Secretaria de Educação, daquele Estado, do projeto inicial do Banco Mundial.

As reflexões de Torres (1998) e Brito (2004) nos levam a formular a hipótese de que o fato de o Programa MAGISTER ser enquadrado como formação em serviço abriu precedentes para seu financiamento, ou ainda que o fato de esses cursos apresentarem características diferentes dos regulares diminuiu seus custos.

### **3.2 Programa MAGISTER e cursos emergenciais: políticas de formação no Estado de Santa Catarina**

Os cursos emergenciais, em Santa Catarina, nasceram das discussões ocorridas durante a elaboração da LDBEN 9394/96 acerca da necessidade de formar professores em nível superior para atuarem na Educação Infantil, nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental e nas séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio com defasagem de docentes formados em curso de licenciatura.

Em Santa Catarina, conforme dados obtidos por Schmidt (1999) na Secretaria de Educação do Estado, em 1998, mais da metade dos 37.966 professores atuantes na rede pública estadual de ensino necessitavam de oportunidade para formação no Ensino Superior. Portanto, fazia-se necessária uma política do Estado para cumprir as exigências da legislação nacional, uma política de formação que assegurasse vaga em universidades ao professor leigo e em pleno exercício da docência. No entanto, o que se percebe é que não houve, por parte do poder público, uma preocupação em disponibilizar cursos para atender os dispositivos da Lei 9394/96.

Por conta disso, a partir de 1996, as universidades públicas e particulares, integrantes do Fórum Permanente de Educação Superior do Estado de Santa Catarina organizaram - se e, juntamente com a Diretoria de Educação Superior da então Secretaria de Educação e de

Desporto<sup>29</sup>, criaram o Programa MAGISTER<sup>30</sup>, com o objetivo de atender a demanda de formação dos professores não habilitados para atuarem no ensino fundamental. Esses cursos funcionariam em caráter especial e emergencial, sendo oferecidos em período de recesso escolar e finais de semana (sextas e sábados).

A legalização desse Programa pelo Conselho Estadual de Educação<sup>31</sup>, em 1998, abriu precedentes para que outras instituições de Ensino Superior criassem cursos emergenciais nos moldes do MAGISTER no interior do Estado e na Grande Florianópolis, inclusive com mensalidades pagas. Conforme Regis (2002, p.133),

Já no ano 2000, o Conselho Estadual de Educação com base na legislação que legalizou o Programa, permitiu que instituições de Ensino Superior abrissem vestibulares para este tipo de graduação, embora não estivessem contempladas no projeto do programa de formação do Programa Magister. Este é o caso da UNISUL e UNIVALI, instaladas no interior do Estado e na Grande Florianópolis, que oferecem cursos de graduação nos moldes e com as mesmas condições de precariedade oferecidas pelo programa emergencial do Magister, mas com mensalidades pagas a exemplo do ensino superior regular.

A possibilidade de cobrar mensalidades, juntamente com a exigência da lei, foi percebida pelas Universidades e Faculdades Privadas como um campo fértil. A proposta dos cursos emergenciais tomou vulto e ainda hoje se encontram em funcionamento em muitos municípios do Estado. Entretanto, desde 2004 vem sendo discutido no Congresso Nacional o Projeto de Lei 4.019, que faz a alteração do art. 62 e do parágrafo 4º<sup>32</sup> do artigo 87 da LDBEN – fixando o prazo para a admissão de professores sem formação em nível superior ao final do que foi denominado Década da Educação (1996-2006).

### 3.2.1 Programa MAGISTER

Ao final de 1998, os cursos do programa MAGISTER começaram a ser implantados em 44 municípios de Santa Catarina. A Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL) ofereceu, em 1996, no município de São José, o curso de Pedagogia Séries Iniciais para atender a Região da Grande Florianópolis. Para o processo seletivo, que constava de prova escrita nos moldes do vestibular, estavam inscritos 447 candidatos para as 50 vagas abertas.

---

<sup>29</sup> Atualmente denominado Secretaria de Educação, Ciência e Tecnologia.

<sup>30</sup> Participaram da execução do Programa a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), a Universidade do Estado (UDESC) e todas as universidades e instituições isoladas municipais (cinco universidades reconhecidas, três em acompanhamento e três fundações).

<sup>31</sup> Parecer n. 141/96/CEE/SC, de 23/04/96.

<sup>32</sup> § 4º Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.

Naquele mesmo ano o curso entrou em funcionamento com 50 alunos, todos professores em exercício nas redes públicas (estadual e municipal) de ensino da região. Quase a totalidade dos estudantes/professores concluiu o curso no ano de 2000, havendo apenas um abandono. Entre os concluintes encontrava-se uma<sup>33</sup> professora que foi tomada como sujeito deste estudo.

O Curso MAGISTER da UNISUL seguiu os objetivos, os princípios norteadores e as diretrizes<sup>34</sup> do programa proposto pelo Fórum Permanente de Educação Superior e pela Diretoria de Educação Superior da Secretaria de Educação e de Desporto, quais sejam:

#### Objetivos:

- possibilitar a melhoria científico-pedagógica do ensino nas escolas de Educação Básica;
- oportunizar a formação profissional de professores que atuam no Estado de Santa Catarina;
- viabilizar, mediante o intercâmbio da escola de Educação Básica com instituições de Ensino Superior, a atualização e a adequação dos currículos dos cursos de licenciaturas às exigências do desenvolvimento científico e tecnológico moderno.

#### Princípios norteadores:

- atendimento o mais próximo possível de seu local de trabalho ao professor que esteja em efetivo exercício na sala de aula;
- gratuidade e apoio financeiro;
- formação em serviço sem prejuízo da atividade escolar, unindo o conhecimento à realidade.

#### Diretrizes

- ela se destina a professora da rede Estadual e Municipal de Ensino em efetivo exercício;
- o acesso é feito mediante processo seletivo;

---

<sup>33</sup> Destaca-se que, no momento em que se escolheu a escola campo de pesquisa, ela contava com duas professoras egressas do curso MAGISTER; contudo, no início da pesquisa, uma delas apresentou problemas de saúde e teve que readaptar-se.

<sup>34</sup> Informações retiradas do documento *Programa MAGISTER - Formação de professores - Estado de Santa Catarina. 1997*

- a execução do Programa fica ao encargo das Instituições de Ensino Superior de Santa Catarina.

As despesas referentes às mensalidades dos alunos foram inteiramente custeadas pelo Estado no Programa MAGISTER da UNISUL, na UDESC e na UFSC, mas as demais instituições de Ensino Superior catarinense cobram mensalidades escolares.

O Programa MAGISTER poderia ser considerado uma alternativa para a formação dos professores em exercício nas redes públicas de ensino do estado se tivesse garantido as condições necessárias para um funcionamento de qualidade e realmente desse condições para o professor freqüentá-lo. O projeto inicial previa, além da gratuidade, ajuda financeira aos docentes cursistas e dispensa de 20 horas de trabalho semanal para aqueles professores com carga horária de 40 horas. No entanto, a ajuda de custo prometida no projeto chegou até os docentes com atrasos e cortes.

As aulas aconteciam em escolas públicas, sem bibliotecas, sem laboratórios, portanto, em espaços físicos precários e nos finais de semana e durante as férias escolares, sem a dispensa de parte da carga horária de trabalho.

### 3.2.2 Curso emergencial UNIVALI

No rastro do Parecer n. 141/96/CEE/SC, como já foi exposto anteriormente, as universidades privadas encontraram a legalidade necessária para a implementação de cursos emergenciais para a formação de professores, sem se eximir do recebimento de taxas e mensalidades. Assim, em parceria-convênio com as Prefeituras Municipais da região de sua abrangência, a Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI<sup>35</sup> – assumiu, no ano de 1999, junto às Prefeitura dos Municípios de Luiz Alves, Governador Celso Ramos, Angelina e Santo Amaro da Imperatriz, a tarefa de qualificar seus professores, oferecendo o Curso de Pedagogia – habilitações Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental – na modalidade de cursos emergenciais e temporários fora da sede.

Para a efetivação do curso, celebrou-se convênio de cooperação recíproca entre as prefeituras de cada um dos Municípios anteriormente acima relacionados e a UNIVALI, cabendo às prefeituras a responsabilidade pelas instalações físicas, equipamentos necessários,

---

<sup>35</sup> Todas as informações aqui apresentadas foram retiradas do Projeto de cursos emergenciais e temporários fora da sede – Curso de Pedagogia: Habilitação em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Municípios de: Luis Alves, Governador Celso Ramos, Angelina, Santo Amaro da Imperatriz. Universidade do Vale do Itajaí- Pró- Reitoria de Ensino. Itajaí, 1999

aquisição de acervo para a biblioteca e recursos humanos para vigilância e serviços gerais. À UNIVALI coube a gestão pedagógica e administrativa do curso.

As aulas foram ministradas fora da sede da UNIVALI, que tem campus em Itajaí, Balneário Camboriú, Tijucas, Biguaçu e São José, em dias, horários e períodos alternativos – finais de semana e férias escolares – com o intuito de não comprometer as atividades docentes dos professores/cursistas na unidade de ensino em que trabalhavam.

O Curso de Pedagogia com habilitação em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental foi estruturado de forma especial, com cada semestre distribuído em horários e períodos concentrados de aulas: todas as sextas-feiras à noite e sábados, pela manhã e tarde, nas férias e nos recessos escolares. Teve – e ainda tem - como objetivos:

- Formar o profissional da Educação Infantil e Ensino Fundamental (1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série) capaz de integrar o conhecimento técnico-científico da área pedagógica aos saberes e valores éticos, sociais e culturais historicamente contextualizados para mudanças no ensino e na sociedade.
- Implementar investigações com a finalidade de compreender o desenvolvimento infantil e escolar no contexto da aprendizagem e do conhecimento.
- Produzir alternativas metodológicas para o desenvolvimento do ensino fundamentadas na pesquisa, na diversidade cultural e na perspectiva de modernidade.
- Possibilitar uma formação capaz de refletir e analisar o seu próprio perfil profissional visando à continuidade do seu desenvolvimento profissional individual e coletivo para além do contexto da Universidade.

O município de Santo Amaro da Imperatriz celebrou convênio de cooperação recíproca com a referida universidade, com o objetivo de formar os 167 docentes não habilitados em nível superior e que atuavam nas diferentes redes públicas de ensino no Município. A sede do curso se encontra na escola campo desta pesquisa.

Foi, desse modo, realizado no primeiro semestre do ano de 1999 o processo seletivo para preenchimento das 110 vagas oferecidas, com funcionamento previsto para o segundo semestre do mesmo ano de duas turmas. A Prefeitura Municipal cumpriu as exigências do convênio, cabendo aos docentes o pagamento das mensalidades e das taxas acadêmico-administrativas. Nesse primeiro processo seletivo, foi formada uma turma com professoras em efetivo trabalho na docência. Nas turmas subseqüentes, foram abertas vagas para pessoas –

jovens e adultos – da comunidade que tivessem interesse de ingressar na carreira do magistério<sup>36</sup>.

### 3.3 Cursos emergenciais: formação inicial ou continuada?

A preocupação com a formação de professores não é nova, contudo pode-se afirmar que sempre esteve ligada à melhoria da qualidade de ensino. No Brasil, novas e velhas tendências estão traduzidas, principalmente, pela Lei Federal 9394/96, que estabeleceu as diretrizes e bases para a educação nacional. Um dos princípios da nova LDBEN é justamente a melhoria da qualidade de ensino e, para alcançá-la, entre outras medidas, instituiu que se deve investir na formação de professores, em especial, na formação continuada. Também estabeleceu, em seu art. 62<sup>37</sup>, que a formação de docentes na educação básica far-se-ia em nível superior. Essa deliberação constitui-se em uma novidade na formação de professores. O parágrafo 4º do artigo 87 dessa mesma lei determinou: “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”. A determinação expressa nesse parágrafo ensejou polêmicas, com variadas interpretações. Uma delas, a de que os professores ingressantes no magistério devessem ser titulados em nível superior, num esforço de elevar o perfil de qualificação formal do magistério. Outra compreensão foi a de que todos os professores ao final dessa década deveriam ter a titulação em nível superior. Essa última interpretação tem vigorado e implicou a organização dos cursos emergenciais, objeto deste estudo.

Formação inicial, continuada, em serviço? Em qual modalidade se insere o processo de formação vivenciado pelos professores da Educação Infantil e das Séries Iniciais do Ensino Fundamental que possuíam a formação em nível médio e que, em serviço, retornaram às instituições de ensino superior para cursarem a graduação?

Candau (1997), ao fazer uma discussão da perspectiva *clássica* da formação continuada, traz elementos para algumas reflexões. A autora nos diz que, nessa perspectiva de formação continuada, a ênfase é posta na *reciclagem*, que significa refazer o ciclo. Nesse

---

<sup>36</sup> Cabe a observação de que no projeto original estava definido que o curso superior em Pedagogia seria destinado a professores em exercício da docência sem habilitação em nível superior. No entanto, quando define as especificidades referentes ao curso no município de Santo Amaro da Imperatriz, abre-o para outras pessoas da comunidade com interesse em frequentá-lo.

<sup>37</sup> Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.

caso, os professores que já estão em atividade profissional voltam à universidade para fazer cursos de diferentes níveis. Nessa mesma perspectiva se encontram os convênios estabelecidos entre universidades e secretarias de educação para reciclarem os professores em cursos específicos de especialização e/ou aperfeiçoamento; os cursos promovidos diretamente pelas secretarias da educação e/ou pelo Ministério da Educação e uma modalidade que cresce ultimamente, qual seja, a de apoio às escolas, pela qual a universidade procura favorecer os professores de uma escola, procurando seu aperfeiçoamento em serviço.

Regis (2002), ao tecer sua análise a respeito das políticas específicas, entre elas o Programa MAGISTER, para a formação dos professores, trata esse programa como *formação em serviço*. Esse mesmo autor sugere que a formação em serviço, seja ela em nível de graduação (que compreende a formação inicial) ou de formação continuada, é aquela que o professor realiza trabalhando. Indica a necessidade de “que as condições de trabalho, tanto quanto as reais condições estruturais para a sua formação, devem ser as mais favoráveis possíveis.” (2002, p. 129). Também Brito (2004), no seu estudo sobre o Programa MAGISTER do Ceará, classifica o programa como formação em serviço, uma vez que visa a capacitação de professores da rede pública que já possuem nível médio.

O que se apreende desses estudos é que existem ambigüidades quanto ao entendimento do que seja formação continuada e formação em serviço. Então passemos a esta investigação: que relação há entre essas duas modalidades de formação?

Inicia-se a elucidação citando Nascimento (1997, p.70), que por formação continuada entende “Toda e qualquer atividade do professor atuando nos estabelecimentos de ensino, posterior a sua formação inicial”.

A formação em serviço, para essa autora, é compreendida como uma estratégia de formação continuada. Nas suas palavras:

Assim, na formação em serviço, compreendo aquelas atividades de formação continuada que se realizam no próprio local de trabalho dos professores e outras atividades que, apesar de não estarem inseridas no espaço de trabalho, são organizadas e/ou geridas pelas instâncias superiores dos sistemas de ensino e oferecidas aos professores que deles fazem parte [...] (NASCIMENTO, 1997, p. 70).

Portanto, toda formação em serviço é continuada, mas nem toda formação continuada é em serviço. Como já visto anteriormente, nas idéias apresentadas por Candau (1997), a formação em serviço pode inserir-se em uma modalidade da concepção *clássica* de formação continuada, dependendo da perspectiva em que é encaminhada.

Nos últimos tempos, foi se desenvolvendo, segundo Candau (1997), uma série de buscas, reflexões e pesquisas que reagem a essa concepção *clássica* de formação continuada. Atualmente, toma vulto a perspectiva de formação continuada que, entre outras questões, privilegia a escola como *locus* da formação. Ainda conforme Candau (1997, p. 58):

Trata-se de trabalhar com o corpo docente de uma determinada instituição, favorecendo processos coletivos de reflexão e intervenção na prática pedagógica concreta, de oferecer espaços e tempos institucionalizados nesta perspectiva, de criar sistemas de incentivo à sistematização das práticas pedagógicas dos professores e à sua socialização, de ressituar o trabalho de supervisão/orientação pedagógica nessa perspectiva.

Abordando essa mesma perspectiva, Falsarella (2002, p. 76) adverte que, quando se discute formação continuada de professores, não se pode perder de vista que:

- ao chegar em um encontro de formação em serviço, o professor traz consigo uma bagagem de experiências; o novo, antes de ser incorporado, passa pelo crivo da prática, dentro das condições de trabalho;
- o professor não exerce seu ofício isoladamente, mas dentro de uma escola portadora de condições estruturais, clima, cultura e dinâmica de funcionamentos própria; e
- aquilo que é sugerido ao professor num programa de formação continuada em serviço não pode ser olhado isoladamente, mas sempre à luz do sistema educacional e social no qual a escola está inserida.

Tomando por base as reflexões de Candau (1997) e Falsarella (2002), pode-se apreender que o processo de formação vivenciado pelas professoras que contavam com o magistério de segundo grau e retornaram à universidade para cursarem a graduação insere-se numa modalidade de formação continuada, no entanto não se pode dizer que participaram de formação em serviço numa perspectiva atual, pois a escola não foi o *locus* de formação, simplesmente realizaram sua formação enquanto trabalhavam.

Assim, sob esse ponto de vista, os(as) professores(as) que, em exercício de trabalho, voltaram aos bancos escolares, para se graduarem, realizaram formação continuada, conforme Candau (1997, p. 53), numa concepção *clássica*, visto que assumiram a modalidade em que as “as Universidades oferecem, em convênio com as secretarias de educação, vagas nos seus cursos de graduação e licenciatura para professores em exercício nas redes de ensino de primeiro e segundo graus.” Assim, foi por meio desses referenciais que se tomou conhecimento da discussão sobre formação continuada de professores, atualmente tão debatida. Esses autores também contribuíram para nosso posicionamento na defesa da escola como *locus* de formação. Como eles, entende-se a escola como um espaço que forma os professores e que, ao mesmo tempo, é formado por eles, nas relações estabelecidas cotidianamente nos espaços/tempos estruturados, isto é, formais, intencionais (formação,



reuniões pedagógicas, conselhos de classe), ou nos espaços/tempos não estruturados, quais sejam, informais e espontâneos, como a hora do recreio, da entrada, da saída, e de festividades.

### **3.4 Inovação ou mudança nas práticas escolares?**

A atual política educacional do Brasil visa, pelo menos no discurso declarado em público, à melhoria da qualidade de ensino, antiga reivindicação dos professores brasileiros. Para ancorar essa política, pode-se destacar pelo menos uma proposta: investir na formação dos professores, em especial, na formação em serviço.

Nesse sentido, o que se observa é que a implementação das políticas públicas de formação de professores na Educação Básica procura provocar mudanças nas práticas pedagógicas. O tema inovação e mudança têm acompanhado, ultimamente, o debate educacional em várias esferas, seja nas políticas públicas para educação, seja nos trabalhos científicos que se propõem a discutir essa questão. Neste texto, além de tecer reflexões, apresenta-se um inventário que permite perceber matizes da interface entre inovação e mudança.

Inicia-se com Ferretti (1995, p. 6), por ser ele o autor mais referido nas discussões sobre inovação. Para ele, “inovar significa introduzir mudança num objeto de forma planejada visando à melhoria do mesmo. Por objeto entende-se qualquer elemento que possa ser afetado pela mudança (uma instituição, um método, uma técnica, um material, etc).” Entende Ferretti, então, por mudança uma alteração significativa entre o primeiro e o segundo momento.

Melo e Silva (2000, p. 2), ao apresentarem a discussão sobre a inovação pedagógica no contexto de um movimento curricular no Estado de Santa Catarina, apóiam-se nas análises de Ferretti (1980), refletindo que:

[...] é possível designar tais iniciativas político-administrativas da Secretaria de Educação e de Desporto como demandas por inovação, porquanto estas envolveram introduzir mudanças em um objeto, assim como a exigência de ação que apanhem valores subjacentes à situação em foco, e que permitem significar a alteração, sua pertinência e o tempo e espaço em que devem ser dimensionados.

Para essas pesquisadoras, a demanda por inovação pedagógica está relacionada com a formação de professores, no entanto apontam que essa formação não deve ficar à mercê de cursos para a disseminação do documento principal da Proposta Curricular de Santa Catarina e seus complementos.

Marin e Guarnieri (2002), no artigo *Escola Fundamental, ação de inovação e desenvolvimento profissional de professores: focalizando as “salas-ambiente”*, também emprestam de Ferretti (1980) o conceito de inovação. Para essas autoras, a implantação da sala ambiente seria uma inovação pedagógica almejando, a priori, a melhoria da qualidade de ensino. Contudo, ao apresentarem a análise da implantação das salas ambiente, focalizam que: “partindo de sua pretensa idéia de inovação, qual seja, a de busca de mudança para melhoria do ensino ou, ao contrário, sua caracterização como apenas algumas ações para a constituição de fachada de proposição para a “escola de cara nova” no estado de São Paulo” (MARIN; GUARNIERI, 2002, p. 49, grifos do autor).

A inovação pode trazer mudanças? Após o estudo, as autoras expõem a seguinte conclusão:

[...] pode-se apontar a inexistência de mudança significativa no que tange ao processo educativo das crianças quanto a essa medida. Pode-se por outro lado, apontar reações fundamentais das professoras, já que demonstraram o quanto a escola está viva, a despeito dos problemas que conhecemos (MARIN; GUARNIERI, 2002, p. 64)

Farias (2004, p.4), em seu ensaio *Repercussão das políticas educacionais na escola: inovação, mudança e cultura docente*, aborda a política educacional na sua relação com a escola, a cultura docente e os desafios do processo de mudança. Ao tecer significados sobre inovação e mudança, diz que:

A maioria dos estudos sobre inovação sublinha a idéia de “novo”, reconhecendo-a como um aspecto referenciador de sua definição. Todavia, este entendimento não parte da premissa de que uma inovação implica, necessariamente, algo original, de “primeira-mão”, numa invenção. Muitas vezes o “novo” pode estar na introdução de algo que já tem uso corrente noutro lugar. As inovações são novas ou originais no lugar em que elas são incorporadas. Esta é a condição básica para se produzir uma inovação: incorporar algo que até então não fazia parte da unidade referência, alterando-a. Toda inovação tem a pretensão de suscitar mudanças, esse é o fim último. A inovação educacional é intencionalmente deliberada (Grifos do autor).

Falsarella (2004), refletindo sobre os limites e as possibilidades de uma inovação, indica que: “A inovação proposta ao professor não pode ser olhada isoladamente, mas sempre à luz do sistema em que está imersa. O sucesso de uma inovação depende em grande parte das condições locais e das proporcionadas pelo sistema em que a escola está inserida” (FALSARELLA, 2004, p.7).

Albuquerque (2006), na sua dissertação *Formação continuada no serviço e inovações pedagógicas: campo dos possíveis*, diferencia inovação de mudança. Para a autora, o conceito

de mudança implica uma “ruptura mais radical (no sentido de raiz) com o sistema educacional vigente” (ALBUQUERQUE, 2006, p. 24). A inovação, por sua vez, indica uma *adaptação* para que se possam cumprir os princípios da reforma educacional, com caráter técnico. Para ela, “A mudança seria de caráter mais amplo, atingindo fatores sociais, culturais, econômicos e educacionais; a inovação, mais específica, visando a um certo objetivo.” (ALBUQUERQUE, 2006, p.24).

Kramer (2004), em seu estudo *Professor de Educação Infantil e mudança: reflexões a partir de Bakhtin*, apresenta idéias que se distanciam um pouco das apresentadas pelos autores acima referenciados. Para ela, “A mudança se dá pela coexistência de posições teórico-práticas diversas, que se encontram, chocam, dialogam, e não por uma evolução linear e autoritária em que, por decreto, o velho seria dispensado e o novo adotado”. (KRAMER, 2004, p. 508). Na perspectiva em que trabalha, não concebe a mudança a partir de uma evolução linear ou pela alteração entre momentos diferentes a serem comparados. Concordo com as idéias de Kramer, para quem:

Sacudir, remexer, desacomodar, evocam ebulição e, de algum modo, podem ser compreendidos como metáforas de mudanças sem deslocamento visível de tempo. [...] Sugerem explosão. [...] Configuram-se como pequenos desdobramentos de lugar e têm significado diferente de outras concepções de mudança – mais freqüentemente encontradas ou ouvidas na área da educação – tais como as implícitas nas idéias de buscar, procurar, passagem, transição e que evocam metáforas de deslocamentos mais amplos de lugar, mudanças que são introduzidas de fora para dentro (KRAMER, 2004, p. 511-512).

Nessa perspectiva, acredito ser possível trabalhar com a categoria mudança, uma vez que não requer a idéia de olhar o antes e o depois, situação na qual se atribui ao passado a origem do mal (professores sem formação em nível superior) e se joga a solução para o futuro – todos os professores com nível superior, conseqüentemente, a qualidade de ensino é instaurada.

A implantação da política de formação, uma inovação que determina que todos os professores devem ser formados em nível superior, tem como objetivo introduzir mudanças na qualidade de ensino. Nesse sentido, questiono: O fato de todos os professores terem nível superior melhora a qualidade de ensino? Os professores entendem ter havido mudanças em sua prática? Que tipo de mudanças?

Para Imbernón (2005, p. 16) “A mudança nas pessoas, assim como na educação, é muito lenta e nunca linear. Ninguém muda de um dia para o outro”. O processo de formação não é o de causa-efeito, ou seja, não basta que um professor já experiente participe de um

curso de formação inicial, continuada ou em serviço para que automaticamente opere mudanças em sua prática. Além de as mudanças serem lentas, muitas vezes são pontuais, sutis, mas nem por isso se pode desconsiderá-las. Ainda segundo Kramer (2004, p. 508) “as mudanças na prática pedagógica são tênues, imperceptíveis, mas fortes”.

No processo de mudança das práticas escolares faz-se necessário considerar a cultura da escola (CARDOSO, 2001), porque “a cultura interna e peculiar da escola, mesmo que integrada a um contexto cultural mais amplo, exprime valores, crenças e ideais de seus membros [...]” (FALSARELLA, 2002, p. 80-81). Uma escola que prima pelo individualismo e pela disciplina tolhe a autonomia do professor ao promover atividades fora da sala de aula, desenvolver projetos ou realizar trabalho coletivo.

Na cultura da escola, as condições objetivas tampouco podem ser esquecidas, pois muitas ainda não contam com um articulador pedagógico, ficando o professor responsável por pensar sua prática e dar conta dos entraves vividos no cotidiano da escola. Uma escola com essas condições dificilmente fará um trabalho coletivo, pois a equipe administrativa é absolvida pelo administrativo e os professores, com sobrecarga de atividades, mal conseguem vislumbrar outras maneiras de encaminhar a prática pedagógica que acaba rotinizada.

O descaso do sistema de ensino para as questões pedagógicas impossibilita reflexões coletivas no interior da escola. Sampaio (1995, p. 143) aponta que:

[...] a falta de condições objetivas para realização de atividades de estudo e reflexão com o conjunto de professores, acrescenta-se um modo há muito tempo instalado de fazer da escola, pelo qual cada um, como dono de um pedaço, vai fazendo sua parte, sem grandes acertos e conversas.

É nesse cenário em que ainda vivem muitas escolas, o pedagógico fica em segundo plano se restringe à atuação do professor dentro da sala de aula. As instâncias políticas não priorizam a formação de uma equipe pedagógica com o objetivo de articular espaços/tempos de reflexão que introduzam possibilidades de mudança na prática pedagógica da escola e do professor. Na concepção que adotam, é suficiente ter um cabeça, um gestor – o diretor; ele e o secretário são responsáveis pelas questões administrativas da escola (notas, boletins, históricos, transferências, merenda, etc.). Diante dessa demanda e das urgências do dia-a-dia da escola, o professor fica só.

### 3.5 A cultura da escola: uma abordagem sociocultural

As questões relativas à escola a colocam, ainda hoje, ante novos desafios não devidamente explorados e aprofundados. Essa realidade vem suscitando uma ampla e instigante reflexão sobre a escola e sobre os desafios com que se depara na sua desconstrução/reconstrução: não apenas exercer sua primeira função social, o ensino, mas também que possa se tornar um local de vivências significativas para todos que dela fazem parte: pais, alunos e professores.

A necessidade de desvendar o contexto em que o professor atua, a escola, parte de nossa concepção de que ela é um espaço de formação permanente, na sua forma de organização e nas relações estabelecidas cotidianamente.

Estudos vêm demonstrando que as escolas possuem características que são universais, possuem também características peculiares a cada estabelecimento de ensino, o que autores como Cardoso (2001) e Dayrell (2001), ao realizarem estudos sobre a escola na dimensão da cultura, concebem-na como um espaço sociocultural

Juarez Dayrell (2001, p. 137) entende a escola “como um espaço social próprio, ordenado pela dupla dimensão. Institucionalmente por regras e normas que buscam unificar e delimitar a ação do sujeito. Cotidianamente, por uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos, que incluem alianças e conflitos”. Nessa perspectiva, a escola é concebida como uma construção social, produzida nas relações estabelecidas no cotidiano. Como o sujeito é ativo nessas relações, pois infringe as normas, as regras determinadas por estruturas mais amplas, ele cria uma cultura própria da escola.

Nessas relações, mesmo que determinadas pela estrutura mais ampla – arquitetura, ocupação do espaço –, os sujeitos vão realizando uma cultura própria da escola em particular. Pais, alunos e professores vêm para a escola com experiências, com expectativas, com saberes, mas a encontram com tempos, espaços e conhecimentos determinados, e, como sujeitos ativos, significam essas múltiplas dimensões.

Para Cardoso (2001), a cultura da escola não é dada *a priori*. É construída nas relações sociais que acontecem cotidianamente em seu interior, no entrelaçamento de três dimensões, quais sejam: a dimensão das políticas de gestão da educação, da história da escola e do seu funcionamento, a dimensão da subjetividade dos atores (historicamente sitiados) e a dimensão da cultura local do lugar em que esta situado o estabelecimento escolar.

A cultura da escola é atravessada não só por *questões* universais “que fazem com que a escola seja reconhecida como tal em qualquer lugar do mundo” (Cardoso, 2001, p. 34), mas também por questões cotidianas, imediatas, singulares, o que faz com que muitas escolas apresentem características peculiares, pois são permeadas pela subjetividade dos sujeitos que dela fazem parte.

Mafra (2003, p. 131) considera que muitos avanços são identificados nos estudos com abordagem sociocultural das escolas nos últimos vinte anos, tanto em termos teóricos como metodológicos, mas que “O maior deles está na substituição de uma visão compacta, uniforme, homogênea e generalista da escola, para uma visão histórica, multidimensional, pluralista, diversificada”.

Os estudos que abordam a escola na perspectiva sociocultural procuram desvelar o familiar e o desconhecido da vida da escola, possibilitando caracterizar sua cultura, ou seja, suas singularidades, generalidades, diversidades, na dimensão universal e na dimensão do cotidiano. A singularidade de cada escola é produzida pelas interações entre os sujeitos que dela fazem parte, professores, alunos e seus familiares, que nessa relação constituem a cultura da escola.

Forquin, ao discutir a cultura da escola, diz - nos que ela “[...] é também um mundo social, que tem suas características e vida própria, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus meios de regulação e de transgressão, seu regime próprio e gestão de símbolos” (1993, p. 167).

Discutir a escola na abordagem sociocultural significa desvelar situações que se encontram naturalizadas, especialmente aquelas relativas à organização dos tempos e espaços vividos pelos sujeitos no interior da instituição educacional.

Nosso destaque nesse aspecto diz respeito ao vivido durante esta pesquisa. Entendia que, pelo fato de haver vivenciado o cotidiano da escola por muitos anos, já sabia tudo sobre ela, mas o aporte teórico buscado para que pudesse observar a escola por dentro levou-me a perceber que, na realidade, pouco a conhecia e muito do que sabia era naturalizado. Percebia diferenças entre as escolas, mas não conseguia explicar o porquê dessas diferenças. Nesse sentido, o referencial teórico-metodológico sobre a escola permitiu-nos desvelar o familiar e o desconhecido, diria naturalizado, do vivido no cotidiano escolar.

A opção de colocar a cultura da escola como referência teórica neste estudo justifica-se por compartilhar o entendimento de que cada escola apresenta características singulares e

que elas são promotoras de mudanças ou permanências. É no interior das vivências escolares que saberes são construídos, reproduzidos, transformados ou transgredidos.

Entender a escola como um espaço sociocultural não pode ser deixado de lado nos esforços da formação de professores e das perspectivas de mudança nas práticas escolares, pois o modo como a escola se configura, influencia e é influenciada por cada um de seus membros. Nas palavras de Falsarella (2004, p.85): “a cultura não é entendida como via de mão única a influenciar os membros da escola, mas como uma construção em que todos os atores participam da própria socialização e da socialização dos demais.” Neste sentido, é possível compreender a escola como uma construção social tecida cotidianamente por seus membros, nos espaços de formação, nas reuniões pedagógicas formais e informais, nas salas de aula, na hora do recreio, nas reuniões de país.

#### **4 MUDANÇAS NAS PRÁTICAS ESCOLARES: A REPERCUSSÃO DOS CURSOS EMERGENCIAIS**

A seguir passaremos à análise do observado no cotidiano escolar, bem como a da percepção das professoras, com base em seus depoimentos nas entrevistas. Para uma análise compreensiva das relações por elas tecidas a fim de revelar mudanças ou permanências nas práticas escolares, exponho, em primeiro lugar, os dados registrados na pesquisa de campo relativos às observações de diversas situações cotidianas da escola, espontâneas e formais, de todos os movimentos ali ocorridos e de sua organização espacial e temporal. Em seguida, apresento as percepções das professoras sobre as mudanças e permanências nas práticas escolares.

##### **4.1 O observado: a cultura da escola**

A escola Verde Vale não era campo de pesquisa desconhecido, pois, como professora de Prática de Ensino, no Ensino Médio e no Curso de Pedagogia, já havia participado da supervisão de estágios nesse estabelecimento de ensino. As pessoas dessa escola também eram familiares, muitas delas já haviam sido alunas desses cursos e outras foram companheiras de trabalho.

Destaco o acolhimento que tive durante o processo da pesquisa, todos os sujeitos da escola promoveram-me integrante do grupo no seu cotidiano. Em muitos momentos, esse envolvimento causou preocupação. O estranhamento teve de ser exercitado durante todo o processo da pesquisa, dado o nosso envolvimento com o campo. A esse respeito Da Matta, (apud TURA, 2003, p.195) declara:

[...] estranhamento comporta as indagações que se fazem no contato com o campo de investigação, no que se inserem as formas de compreender o outro, a capacidade de se surpreender com o que parece corriqueiro e uma abertura a outros sentidos da organização de um espaço cultural.

Em busca do estranhamento necessário, os objetivos da pesquisa foram buscados muito intensamente, mas nos primeiros dias houve, por minha parte alguma inquietação, pois a permanência na biblioteca e na sala dos professores (espaços privilegiados como *lócus* da



observação) parecia não evidenciar elementos para análise. Para ocupar o tempo, passei a ajudar rodando folhas mimeografadas no espaço organizado no balcão da secretaria, o que, de início, era uma fuga da ociosidade, uma vez que o movimento na sala dos professores acontecia principalmente na hora do recreio e/ou no início das aulas, pois as professoras das Séries Iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil em suas horas-atividade de Artes e Educação Física costumavam ficar na própria sala de aula. Gradativamente fui percebendo que a tarefa de rodar as folhas das atividades pedagógicas no mimeógrafo poderia ser profícua na produção de dados para a pesquisa, destaca-se que esse período foi repleto de datas comemorativas e avaliações.

Ao analisar os conteúdos das atividades mimeografadas organizadas pelas professoras, podemos apreender que se constituem de um modelo metodológico tecnicista priorizando a memória e a repetição de conteúdos fragmentados e descontextualizados.

De acordo com Sacristán (1998, p. 210):

As tarefas que preenchem a prática não são mera expressão da vontade profissional dos professores, embora seja o âmbito verdadeiro de sua atividade. [...] devemos ver os professores como agentes que expressam uma certa racionalidade de forma pessoal, que é, na realidade, tradução pessoal de outras instâncias determinantes mais amplas.

É possível afirmar que nessa escola os espaços e os tempos são bem definidos, havendo uma aparente obediência de alunos e professoras a um fazer escolar tradicional<sup>38</sup>. Ao bater do sinal, cada um vai para sua sala. O movimento fora delas só é observado na hora do recreio. Mesmo nas aulas de Educação Física, o barulho parece ser contido, talvez com o intuito de não atrapalhar o desenrolar das atividades nas salas de aula. Não há aulas fora das salas, o que parece indicar que não existe diversificação na metodologia de trabalho dos professores, que não aproveitam outros espaços da escola, resignificando-os. Aparentemente essa escola se mantém arraigada a uma cultura de escola tradicional, o que possivelmente traz dificuldade para mudanças na prática das docentes sujeitos desta investigação.

Uma exceção é a biblioteca. Em princípio é ou deveria ser um espaço/tempo<sup>39</sup> de estudo e pesquisa. Nesta escola, porém, como tem se mostrado comum nas escolas brasileiras,

---

<sup>38</sup> Denomina-se *fazer escolar tradicional* uma prática pedagógica na qual o silêncio aparece como ferramenta essencial à aprendizagem, em que as interações e as brincadeiras comuns da infância não são incentivadas e tampouco toleradas. A definição de significados rígidos aos tempos e espaços impede o uso de metodologias nas quais os sujeitos são ativos no processo de ensinar e de aprender e a escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental é considerada como um lugar da infância.

<sup>39</sup> Para Cardoso (2001, p.21) “Espaço e tempo se entrelaçam em seus significados objetivos de lugar e cronologia; e subjetivos, de vivência e construção de significados. O espaço de construção e de relações se junta

é também – às vezes/muitas vezes – o lugar em que os alunos que “incomodam” nas classes são *depositados*, especialmente os de 5ª a 8ª séries, para cumprir punição<sup>40</sup>. Desse modo, biblioteca passa a ter o significado de *castigo*, o que, de certo modo, auxilia na compreensão das estatísticas editoriais que indicam ser o brasileiro um *não leitor*.

Aqui, um parêntese: observou-se a escola em todos os seus tempos, espaços e sujeitos, todavia em nenhum momento foram encontrados alunos das séries iniciais sendo colocados para fora da sala.

As conversas na sala dos professores, sempre bem animadas, giravam em torno de circunstâncias imediatas, tais como gestação, folha de pagamento, problemas de saúde, aposentadoria, novelas, política, entre outros. Não foram encontrados nessa escola agrupamentos de professores do mesmo nível ou segmento de ensino em que atuam (Educação Infantil, 1ª a 4ª série, 5ª a 8ª série). Cardoso (2001) constatou a organização de diferentes grupos de interesse no cotidiano das escolas por ela pesquisadas, e uma das formas mais comuns era a organização que diferenciava professores das turmas de 1ª a 4ª e de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental. As observações na sala dos professores evidenciaram pouca participação da professora da 1ª série no agrupamento do recreio, ela aproveita o tempo do recreio e também o período em que os alunos estão nas aulas de Artes e de Educação Física para desenvolver atividades de reforço com alunos com dificuldades, fato que ela confirmou na entrevista.

Ainda com relação aos tempos e espaços da escola, procurou-se observar os espaços/tempos estruturados e não estruturados<sup>41</sup>. Estes últimos são os espaços/tempos do recreio, da secretaria e da biblioteca, onde tiveram lugar as conversas, as demandas e as inter-relações, que, acrescidas de impressões e reflexões, foram registradas no diário de campo. Os

---

ao *tempo kronos e kairos*. (...) A noção espaço/tempo, ao ser incorporada à vida do cotidiano escolar, expressa as tecituras que conferem legibilidade e visibilidade às relações sociais que se dão nesse “campo de relações”.

<sup>40</sup> Houve um aspecto que chamou a atenção acerca dos *castigados* na biblioteca: a maioria dos alunos colocados fora da sala são afrodescendentes, com isso queremos trazer à tona a maneira como a questão da afrodescendência é velada nessa escola, ou seja, não é posta em discussão, muito embora haja presença majoritária desse grupo. No entanto, nos limites deste estudo não foi possível aprofundar esta questão, ficando para estudos posteriores.

<sup>41</sup> Ainda em Cardoso (ibidem) encontramos uma classificação dos espaços/tempos em estruturados e não estruturados. Os primeiros correspondem àqueles nos quais se encontra estruturação e intencionalidade, evidenciadas na organização dos temas, na configuração dos atores que podem e devem participar e na condução propriamente dita do encontro. Os segundos, por sua vez, se configuram como os momentos e lugares de encontro sem direção e intencionalidade nas interações que ali se dão, constituindo-se em espaços/tempos de convívio comum.

espaços/tempos formais ou estruturados<sup>42</sup> – falamos aqui das reuniões pedagógico-administrativas, dos conselhos de classe e das reuniões de pais – foram também foco do interesse investigativo. Entretanto, no período em que se desenvolveu a pesquisa, eles não aconteceram, mas no final do primeiro semestre, depois de concluído o período de observações, tentou-se participar de um Conselho de Classe, o que não foi possível –ao chegar à escola, descobriu-se que a Educação Infantil e as primeiras quatro séries do Ensino Fundamental somente realizavam essa reunião no final do ano para decidir quais alunos seriam reprovados ou aprovados e também para as professoras conhecerem a turma com a qual aturarão no ano seguinte. A escola não costuma realizar reuniões pedagógicas com a finalidade de refletir sobre a prática pedagógica, dado confirmado nas entrevistas, quando as professoras, em tom de desabafo, relataram que as questões pedagógicas eram discutidas informalmente entre elas ou quando sobrava tempo nas reuniões de pais, pois estas aconteciam com frequência, com o objetivo de entregar o boletim. Não foram realizadas atividades na escola que incluíssem projetos coletivos, ou mesmo atividades fora da sala ou da escola.

Na análise desenvolvida a seguir sobre os dados produzidos nas entrevistas com as professoras trata-se desde a motivação inicial para o ingresso no Curso Superior de Pedagogia e as dificuldades encontradas para sua realização, até às mudanças que aconteceram na prática pedagógica e no cotidiano da escola na percepção das professoras, bem como aos entraves para essas mudanças.

## **4.2 Com a palavra as professoras: trajetórias e percepções de mudanças nas práticas escolares.**

### **4.2.1 A busca pelo curso**

Ao iniciar o processo de organização do projeto de pesquisa e mesmo ao encetá-lo tinha-se como hipótese o fato de que a motivação primeira para o ingresso nos cursos emergenciais de Pedagogia era a exigência legal advinda pela LDBEN 9394/96 e a possibilidade de ascensão na carreira com a credencial de Ensino Superior. Contudo os relatos das professoras indicaram a existência de um desejo antigo de fazer a graduação, de tentativas frustradas pelas dificuldades impostas pela distância e falta de recursos. Uma professora, por

---

<sup>42</sup> A aula é um deles, entretanto a observação das salas de aulas não foi privilegiada, uma vez que objetivo é o de captar as mudanças ou não mudanças com base no ponto de vista das professoras.

exemplo, já havia prestado vestibular para o Curso de Licenciatura em Geografia, chegando a cursá-lo por um mês, porém a dificuldade de conciliar o trabalho e o estudo a fez desistir, como fica evidenciado no excerto de seu relato que se traz abaixo:

[...] eu fiz magistério e sempre trabalhei com crianças. Na época eu prestei vestibular na Federal para Geografia. Passei e cheguei a cursar quase um mês, mas como eu não tinha como trabalhar, era diurno, então ou eu trabalhava ou estudava, minha mãe não tinha como me manter. Aí o que eu fiz, na época: abriu vestibular aqui em Santo Amaro para Pedagogia, saía a mesma coisa, eu estudar lá ou aqui. Então eu tranquei na Federal, fiz a Pedagogia aqui porque era à noite eu podia trabalhar (informação oral)<sup>43</sup>

Assim como o anterior, os relatos a seguir também evidenciam tentativas de cursar o Ensino Superior na área das licenciaturas. Os Cursos Emergenciais de Formação de Professores aparecem como uma chance única de alcançar esse objetivo antigo, além auxiliá-la a progredir na carreira docente. Vejamos seus relatos: “No começo, foi uma oportunidade, porque eu já havia feito vários vestibulares para Pedagogia. Eu já estava na carreira do Magistério. Daí surgiu a oportunidade ali na UNISUL, o MAGISTER” (informação oral)<sup>44</sup>.

A princípio, mais pela realização pessoal. Eu tinha um sonho. Fui criada numa família de muita carência econômica, até afetiva. Mas eu tinha um sonho, meu sonho era fazer faculdade, que a princípio achava uma coisa quase impossível. Primeiro porque tinha a questão econômica. Muito tempo sem estudar, porque depois eu optei por namorar, casar, tive filhos. [...] primeiro eu vou criar meus filhos. Mas esse sonho, nunca esqueci [...] Depois que meus filhos crescerem, tiverem maior, eu vou tentar fazer vestibular [...] Fiz um cursinho pré-vestibular, tentei duas vezes na UFSC e uma vez na UDESC, sempre tentando e dizendo um dia eu vou conseguir. Até que um dia Deus abriu as portas, não só para mim, mas para muita gente que queria (informação oral)<sup>45</sup>.

Os relatos acima evidenciam as dificuldades que os docentes das camadas populares encontram para continuar seus estudos. Mesmo sendo o Magistério considerado pelos pesquisadores (CARDOSO, 2001; COSTA, 1995) uma profissão que permite conciliar trabalho e estudo e, por isso, ter em suas fileiras sujeitos oriundos de famílias com baixa renda, ao que parece esse fator facilitador do ingresso não atinge a todos. Muito embora Santo Amaro da Imperatriz seja parte da Grande Florianópolis, a distância das Universidades Públicas impediu-as alcançar esse intento. Por outro lado, mesmo optando por cursos pagos, é também a distância dos municípios-sede das Universidades Privadas que impossibilita a continuidade dos estudos. Os horários de ônibus e os gastos extras com alimentação são

<sup>43</sup> Depoimento da professora Sílvia na entrevista realizada em 16/8/2005.

<sup>44</sup> Depoimento da professora Regina na entrevista realizada em 17/8./2005.

<sup>45</sup> Depoimento da professora Clara na entrevista realizada em 16/8/2005.

fatores importantes na escassez de titulação dos professores em exercício no interior do estado.

A titulação é um bem valioso para essas professoras, pois permite que se sintam socialmente valorizadas pela comunidade, melhorando assim sua auto-imagem. Aliado a isso, pode proporcionar a segurança profissional e financeira, com a possibilidade de efetivar-se no serviço público - um fator preponderante para a decisão de ingressarem nos Cursos Emergenciais, como pode se observar no relato que se destaca aqui:

[...] eu fiz magistério... Comecei a trabalhar como substituta... Com a questão da separação e a falta de uma segurança de uma local de trabalho próprio, que até então eu não tinha nenhum vínculo com instituição a não ser particular. Eu quis entrar na Pedagogia para me garantir profissionalmente. E foi lá que aprendi muita coisa (informação oral)<sup>46</sup>.

O desenvolvimento profissional, não só no que tange à credencial de Ensino Superior, como também às aprendizagens proporcionadas pelo Curso, é destacado no relato da única professora a enfatizar a obrigatoriedade imposta pela legislação, à medida que ressalta como fator motivador a necessidade de dar um atendimento de qualidade aos alunos: “A necessidade de poder ajudar os alunos e também pela lei, a gente tinha que estar habilitada.... Eu casei muito cedo e tinha os filhos pequenos, não podia tirar tempo para estudar. Era longe e, como veio para cá, ficou mais fácil”(Informação oral)<sup>47</sup>.

As entrevistas evidenciam a facilidade de acesso como fator preponderante à busca e realização do Ensino Superior. O fato de a Universidade ter se deslocado da sede até o município tornou-lhes possível freqüentar o curso de Pedagogia. Contudo, esse *deslocamento* deve ser relativizado, pois, como foi observado no capítulo anterior, quem se deslocou foram os professores das Instituições de Ensino Superior. O núcleo estava muito aquém da infraestrutura que as professoras estudantes teriam na sede, em razão da falta de biblioteca equipada, de laboratório de informática e da ausência de experiências não curriculares a que os estudantes têm acesso num campus universitário.

Os Cursos Emergenciais, para essas professoras, configuraram-se em ganhos pessoais – melhor auto-estima – e profissionais – credencial de ensino superior, segurança profissional advinda da oportunidade de participar de concursos públicos para o magistério, desenvolvimento profissional, entre outros.

---

<sup>46</sup> Depoimento da professora Ana na entrevista realizada em 17/8/2005.

<sup>47</sup> Depoimento da professora Maria na entrevista realizada em 19/8/2005.

#### 4.2.2 As dificuldades encontradas.

O grande desafio imposto a essas mulheres na realização do curso foi dividir seu tempo entre as atividades domésticas, da docência e de estudante. Se elas já viviam a situação de dupla jornada de trabalho, comum no Magistério, haja vista ser ele composto majoritariamente por mulheres (CODO, 1999), com o ingresso no Ensino Superior passaram a ter uma jornada tripla, uma das maiores dificuldades apontadas para a realização do curso pelas professoras entrevistadas.

Decorrente desse aumento na jornada de trabalho, o fator *tempo* foi bastante evidenciado, pois para algumas delas era difícil conciliá-lo de maneira a atender as inúmeras demandas diárias: a escola, os alunos, as leituras, as atividades de mãe, esposa, filha –um malabarismo muitas vezes quase impossível de gerenciar. Isso é sintetizado nos relatos de Ana e Sílvia: “Voltar a estudar sempre foi um reaprender, descobrir que tinha muitas limitações a serem superadas. *Conciliar trabalho, estudo, ser mãe e dona de casa, foi um desafio*” (informação oral, grifo nosso)<sup>48</sup>. “Principalmente, na questão da leitura, que eu tinha que *arrumar tempo para ler*” (informação oral, grifo nosso)<sup>49</sup>.

Nem sempre foi possível conciliar trabalho, estudo, ser mãe e dona de casa, e houve repercussões no âmbito da vida familiar de muitas delas, conforme evidenciado no relato abaixo:

Eu estou feliz porque eu conseguia conciliar muita coisa, eu não tinha empregada, só que acabei estressando todo mundo lá em casa. Repercutiu na família, tanto é que depois o meu filho falou para mim: talvez se tu não tivesses feito essa porcaria de faculdade, talvez o pai tivesse hoje em casa, porque a mãe estressou todo mundo (informação oral)<sup>50</sup>.

As dificuldades relativas à falta de tempo para estudar aliam-se às *oriundas da formação básica deficitária*. Ler, nesse caso, não se resume a um *quantum* de tempo destinado à leitura. Esse *quantum* se amplia ante as dificuldades de interpretação do texto acadêmico, como revelado no excerto abaixo:

Eu sofri bastante até os quatro anos, principalmente, interpretação de texto. Por quê? Por causa do nosso primeiro grau, do segundo grau, antigamente eram assim, davam

<sup>48</sup> Depoimento da professora Ana na entrevista realizada em 17/8/2005

<sup>49</sup> Depoimento da professora Sílvia na entrevista realizada em 16/8/2005

<sup>50</sup> Depoimento da professora Clara na entrevista realizada em 16/8/2005

o texto e era só questionário, então nós decorávamos. Eu fui fruto desse processo, porque eu não fui ensinada a pensar, eu fui ensinada a decorar (informação oral)<sup>51</sup>.

As dificuldades inerentes à aprendizagem se imbricam com a própria prática docente. Nesse sentido, reportamo-nos a Kramer (apud OSTETTO; OLIVEIRA; MESSINA, 2001, p. 33) quando questiona:

[...] Como é possível que eu (professora) torne minhas crianças leitoras e escritoras se eu não sou um leitor e um escritor? Nós somos constituídos de linguagem, e essa linguagem que a escola nos falou, muitas vezes nos ensinou mais a não falar, nos ensinou mais a não escrever.

Essas professoras tinham como material para a sua prática docente as vivências que tiveram como alunas na Educação Básica que, como declarado por uma delas, não as preparou para serem leitoras e escritoras, uma vez que a única linguagem trabalhada nessa etapa da escolarização era a repetição e memorização de conteúdos fragmentados na forma de pequenos textos (os pontos para decorar), na maioria das vezes organizados em forma de questionário – perguntas e respostas -, sem outras possibilidades de produção de conhecimento.

O Curso de Pedagogia de caráter emergencial, mesmo com as deficiências apresentadas (falta de infra-estrutura para um adequado funcionamento, precariedade de condições das professoras para cursá-lo, entre outros), trouxe para esse grupo uma outra grande dificuldade: a necessidade de promover mudanças na prática docente, como observamos neste relato: “Muitas coisas não foram fáceis, porque a gente estava estudando, então tivemos que fazer muitas *mudanças na nossa prática a partir do curso*, foi necessário” (informação oral, grifos nossos<sup>52</sup>).

Pesquisas (FALSARELLA, 2004; PERRENOUD, 1993) têm apontado para a dificuldade de mudar a prática pela insegurança que gera, uma vez que uma proposta de mudança na prática pedagógica implica outras mudanças, como as de valor, atitudes, de visão de mundo. São mudanças que ameaçam a identidade profissional construída ao longo da carreira.

Mudar a prática docente após muitos anos de exercício no Magistério exige adaptação à nova situação, exige reflexão, pois romper com o já instituído gera insegurança. O novo ameaça as velhas crenças que incidem sobre o modo de pensar e de agir de cada uma, por

<sup>51</sup> Depoimento da professora Clara na entrevista realizada em 16/8/2005

<sup>52</sup> Depoimento da professora Clara na entrevista realizada em 16/8/2005

muito tempo considerado única forma correta de ação pedagógica, nessas circunstâncias entendidas como ações naturalizadas. O fato de confrontar-se com outras maneiras de encaminhar a ação docente gera conflitos.

#### 4.2.3 As mudanças na percepção das professoras

A entrada de um novo modelo sempre evoca contradições, estende-se no tempo, abarca mais uns aspectos que outros. Nesse contexto, talvez as pequenas mudanças é que nos tragam indicadores importantes. Elas podem revelar-se não tão pequenas assim, uma vez que nos mostram as sutis, quase imperceptíveis, alterações que ocorrem na prática do professor, e que acabam constituindo-se em questões-chave na busca de alternativas para a melhoria da qualidade de ensino (FALSARELLA, 2004, p. 183).

É dentro dessas pequenas grandes alterações que, crê-se, podem inscrever-se os relatos das professoras e as práticas observadas durante a realização desta pesquisa. Elas podem, sem dúvida, serem creditadas como ganhos trazidos à prática pedagógica das professoras.

As professoras apontam uma série de micromudanças ocorridas a partir da formação nos cursos emergenciais de Pedagogia, mas nem sempre são unânimes nas suas percepções. Isso é evidenciado, principalmente, no que diz respeito à *valorização profissional*, que para uma delas foi uma realidade – “A gente se sente mais valorizada” (informação oral)<sup>53</sup> –; entretanto, outra discorda, afirmando que “A valorização do professor na escola não mudou porque o professor não é valorizado, mesmo na prefeitura”(informação oral)<sup>54</sup>.

##### 4.2.3.1 Mudanças nas Práticas Escolares

A maioria das professoras reconhece que houve mudanças nas práticas escolares. O depoimento de uma delas faz uma retrospectiva histórica da atuação dos professores dessa escola e aponta novamente como aspecto significativo a mudança do modo de olhar o aluno. Veja-se seu relato:

Eu tenho muita experiência, porque eu fui aluna dessa escola do pré a oitava série. As pessoas que hoje são minhas companheiras foram minhas professoras. Então, eu conheço a prática delas bem. Voltando ao lugar de aluna, vejo que *mudou um pouco a questão de olhar, olhar a criança, do ver, não ter aquele rótulo*. Porque aqui era bem forte essa questão de pobre e do rico. Porque não tinha essas escolas particulares. Essa aqui era a escola da praça, dos ricos e pegava também os pobres

<sup>53</sup> Depoimento da professora Regina na entrevista realizada em 17/8/2005

<sup>54</sup> Depoimento da professora Sílvia na entrevista realizada em 16/8/2005



do Morro da caixa, dos pretos, da Rua São João. Aí era bem discriminado, tinha as turmas dos fracos, dos pobres e as turmas dos fortes. Era bem assim, bem marcante. Hoje não tem mais isso. E elas também tinham essa visão com os alunos. O que eu posso perceber é que mudou bastante (informação verbal, grifos nossos)<sup>55</sup>.

Aliás, as professoras unanimemente apontam como mudança “olhar o aluno de maneira diferente”. Esse olhar diferenciado sobre o aluno implica concebê-lo nas suas individualidades, suas singularidades. Nesse sentido, alterou-se, na percepção delas, a concepção homogeneizadora de aluno, que, de acordo com Dayrell (2001, p. 140) tem como perspectiva “consagrar a desigualdade e as injustiças das origens sociais dos alunos”. São as professoras que informam essa mudança nos excertos dos depoimentos: “Mudou. Mudou muita coisa. A nossa visão, entender as necessidades dos alunos, relacionamento com a família, como ele vive na família, como ele vive aqui, o lado emocional da criança” (informação oral)<sup>56</sup>. E também “Mexeu em tudo, passei a me policiar na forma de ensinar, valorizar mais o que os alunos trazem na sua bagagem, o que eles trazem de sua vida” (informação oral)<sup>57</sup>.

Perceber o aluno nas suas singularidades e individualidades e dar atenção aos seus problemas, às discriminações de classe social e cor que sofrem significa um grande avanço para a escola, pois esse aspecto, por muito tempo, foi = e continua sendo- naturalizado. Se socialmente existe uma separação entre os pobres e ricos, negros e brancos, a escola foi durante muito tempo entendida como lugar de reprodução dessas desigualdades.

A permanência da professora da 1ª série em sala de aula com os alunos com dificuldades no processo de aprendizagem nas suas horas livres é indicador de uma maior preocupação com o sucesso dos alunos, de um maior cuidado para com eles. O que torna a postura dessa professora equivocada, ou seja, legar ao aluno um “tempo” que por direito é para descanso, é não exigir do “status quo” um maior tempo, remunerado, para lidar com esse aluno. É deixar-se “aproveitar”.

Ainda no que se refere às mudanças no âmbito do trabalho da escola, as professoras apontam *o trabalho em grupo* como um ganho da formação. As práticas de trabalho em grupo no curso foram reproduzidas no âmbito da escola.

[...] a questão de ter uma equipe mais, eu não sei se a gente pode dizer qualificada, porque a qualidade vai muito do individual, mas *as pessoas estão mais abertas ao grupo de estudo, a receber informações, críticas, a compartilhar experiências*. A

<sup>55</sup> Depoimento da professora Sílvia na entrevista realizada em 16/8/2005

<sup>56</sup> Depoimento da professora Maria na entrevista realizada em 19/8/2005

<sup>57</sup> Depoimento da professora Clara na entrevista realizada em 16/8/2005

escola está mais aberta depois que o pessoal tem se aperfeiçoado, tem buscado estudar, buscando uma maior flexibilidade (informação oral, grifos nossos)<sup>58</sup>.

*E ainda: “Ajudou bastante, a gente sempre trabalha em grupo, troca experiência, o primário sempre foi assim” (informação verbal, grifos nossos).*<sup>59</sup>

Ao serem interrogadas sobre quais os espaços/tempos utilizados para o trabalho em grupo e o compartilhamento de experiências, a hora do recreio, as aulas de Artes e de Educação Física foram apontadas como os mais freqüentes. Ora, essas aulas, mesmo se coincidentes, não oportunizam o encontro do conjunto de docentes da Educação Infantil e/ou das Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Nesse caso, os grupos são formados por pares, que também podem unir-se pela coincidência daquelas que trabalham 40 horas e têm afinidades. O recreio parece ser o espaço/tempo mais utilizado para o *trabalho coletivo*. Nas palavras de uma delas: “Na hora do recreio, aquele minutinho a gente toma café e já vai falando sobre as necessidades de cada aluno. O professor do ano anterior já vai falando como a criança era, como era a família” (informação oral)<sup>60</sup>

Isso parece evidenciar, a um só tempo, uma disposição por parte do grupo de compartilhar os saberes da experiência, as inseguranças ou até mesmo de estabelecer uma “linguagem comum” (CARDOSO, 2001), que lhes possibilite a compreensão das diferentes experiências que cada uma do grupo traz. Mas é também a perda de um espaço de sociabilidade, isto é, sem intencionalidades, de fruição do encontro com o outro colega de profissão.

Entretanto o que foi observado durante os recreios evidencia a fragilidade das trocas, uma vez que não eram comuns as conversas coletivas a respeito dos alunos. Poucas foram as vezes em que temáticas que envolviam a prática pedagógica eram evocadas de forma coletiva. Esses assuntos, quanto discutidos, eram fruto de conversa entre os pares, especialmente entre aqueles que, de alguma maneira, tinham um conhecimento sobre a turma ou o aluno em questão. Por outro lado, entende-se ser o recreio um tempo que as professoras têm para descanso. Nesse caso, a falta de importância que a escola dá às Reuniões Pedagógicas, espaço formal para a discussão do pedagógico, leva as professoras a sacrificarem seu intervalo de descanso.

<sup>58</sup> Depoimento da professora Ana na entrevista realizada em 17/8/2005

<sup>59</sup> Depoimento da professora Maria na entrevista realizada em 19/8/2005

<sup>60</sup> Depoimento da professora Maria na entrevista realizada em 19/8/2005

O Conselho de Classe também foi indicado como um espaço/tempo para o trabalho em grupo. Contudo a observação/vivência do cotidiano da escola revelou que o Conselho de Classe para esse grupo de professoras só acontece uma vez, ao final do ano, e somente para tomarem a decisão de quem passa ou não de ano. Aí sim, já é parte da cultura dessa escola haver uma discussão entre as professoras trazendo e colhendo informações sobre os estudantes com quem cada uma trabalhou e vai trabalhar.

Por outro lado, nessa escola não acontecem Reuniões Pedagógicas, espaço/tempo com a finalidade de formação continuada em serviço, ou seja, essa escola não atua como espaço de formação.

O cotejamento com os dados originados da observação do cotidiano indica a quase inexistência de espaços/tempos criados para a reflexão em grupo acerca do trabalho realizado e dos problemas a serem enfrentados. São momentos que, para Viñao Frago (2000, p. 100), propiciam “modos de fazer e pensar – mentalidades, atitudes, rituais, mitos, discursos, ações – amplamente compartilhados, assumidos, não postos em questão e interiorizados, servem a uns e a outros para desempenhar suas tarefas diárias.” Contudo, não podemos negar a disposição das professoras para que sejam oportunizados nos tempos *roubados* do recreio ou de um possível encontro durante as aulas de Artes e Educação Física, que também são utilizados para corrigir as atividades dos alunos. Assim, na percepção delas, apesar de ser difícil, o trabalho em grupo é um das mudanças provocadas na escola pela formação em Pedagogia. Excetua-se uma professora, que declarou: “Todos os professores aqui têm pedagogia, *mas eu não vejo um trabalho coletivo*” (informação oral, grifos nossos)<sup>61</sup>.

Fica aqui a indagação:

Podem os processos de formação gerar ou desencadear mudanças? Sim, se as práticas concretas feitas nas creches, pré-escolas e escolas e aquilo que sobre elas falam seus profissionais forem ponto de partida para as mudanças que se pretende implementar (KRAMER, 2005, p. 224).

Quando as professoras falam sobre as mudanças na prática pedagógica, evidenciam que o processo de formação efetivado nos Cursos Emergenciais de Pedagogia lhes deu sustentação teórica para encaminharem a ação pedagógica. Reporte-se a Kramer (1989), quando questiona as propostas de formações que privilegiam estratégias de formação técnica, desprovidas de fundamentos teórico-práticos. Analisando o que dizem as professoras sobre as mudanças na prática docente cotidiana a partir das discussões e reflexões proporcionadas pelo

---

<sup>61</sup> Depoimento da professora Clara na entrevista realizada em 16/8/2005

curso, é possível perceber alguns pontos recorrentes nos depoimentos. Tais pontos podem ser sintetizados na afirmação de que a teoria se traduz em prática, seja no encaminhamento de atividades, seja no modo como avaliam e olham o aluno, na troca de experiências.

Para uma delas, por exemplo, “o curso mexeu na prática”<sup>62</sup>, especialmente no que se refere à leitura, na “hora do conto”<sup>63</sup>. Ela passou a ler para os alunos com entonação de voz. Essa tênue mudança muito significou para essa professora, principalmente porque as crianças adoraram. Mexer na prática só se tornou possível porque as professoras encontraram nas aulas do curso ecos da prática pedagógica que as auxiliou a tecer pequenas modificações na forma como encaminhavam as atividades com os alunos. “Não vou dizer que o curso não deu essa oportunidade, ele deu, porque lá havia muita troca de experiência, a gente ganhava novidades e aplicava em sala de aula, às vezes, dava certo” (informação oral)<sup>64</sup>.

Kramer (2005, p. 223), ao discutir sobre a formação profissional e cultural dos professores, retrata um pouco da fala de Regina:

A maioria das iniciativas de formação trabalha com a idéia de que é preciso ou possível jogar fora a experiência passada e começar tudo de novo [...] a história vivida é preciosa, a teoria, os estudos, as discussões se misturam, se costumam aos conhecimentos vivenciais, aos saberes que vêm da prática.

De certa forma, as professoras informaram nas entrevistas que as disciplinas do curso levaram em consideração as experiências, as práticas de sucesso ou não, as quais possibilitaram o exercício da troca. Todavia, não podemos desconsiderar a importância do aporte teórico nesses momentos de troca, pois os dilemas da escola são amplamente debatidos em inúmeros trabalhos científicos. Esta fala corrobora esse entendimento:

*Deu-me um outro olhar, ele fundamentou a prática que eu já tinha, antes eu seguia muito modelos, a gente aprendia lá no Magistério aquele modelo de sala de aula, seguia aquilo e pronto, não sabia nem por que estava fazendo aquilo. Agora, até na hora de formular uma atividade, ou ver uma criança com dificuldades, tu sabes como que acontece esse processo de ensino-aprendizagem, claro que não é receita, porque cada criança é um caso, a gente também não sabe tudo (informação oral, grifos nossos)*<sup>65</sup>.

Ainda para essa profissional, freqüentar a universidade levou-a a mudar a forma de avaliar, pois passou a levar em conta o processo em que a criança está inserida.

<sup>62</sup> Depoimento da professora Regina na entrevista realizada em 17/8/2005

<sup>63</sup> Depoimento da professora Regina na entrevista realizada em 17/8/2005

<sup>64</sup> Depoimento da professora Regina na entrevista realizada em 17/8/2005

<sup>65</sup> Depoimento da professora Sílvia na entrevista realizada em 16/8/2005

Na minha prática mudou. *Mudou a questão de eu ver, de olhar na avaliação, de eu ver o aluno*, porque a universidade ela deu isso. *A gente tem a prática, mas a universidade, ela fundamenta tua prática*. Olhar com outros olhos, qual o processo em que ela (criança) está (informação oral, grifos nossos)<sup>66</sup>.

Na declaração de outra, fazer o curso atuando possibilitou a relação teoria/ prática, o que era discutido no curso era imediatamente transposto para a prática, o que também possibilitou que situações naturalizadas fossem modificadas.

Eu acho que *foi muito bom, até porque quem faz um curso atuando já pode fazer essa troca imediata, não vai esperar para ter experiência e depois ter que remeter*, recordar aquilo que tu teve como teoria, é quase automático, se tu estava vivenciando uma situação, e essa situação de alguma forma ela vem a tona numa leitura ou texto ou discussão em grupo, tu já busca ou tu já tem o diagnóstico daquela situação. Tu aponta ali um problema que estavas vivenciado. As vezes tu estavas vendo aquilo como uma situação normal, uma discussão em sala te faz pensar de outra forma, isso não é tão normal (informação oral, grifos nossos)<sup>67</sup>.

Outra ainda argumenta que esse curso contribuiu para compreender a diversidade presente na sala, passou a entender o aluno em sua totalidade; sustenta-se na dimensão psicológica, quando se refere a problemas desencadeados, segundo ela, pelo contexto sociocultural.

*Bastante, atender as necessidades de cada um, a diversidade que a gente conduz a sala*, como eu que estou com 53 alunos, ali eu tenho 10 crianças com problemas bem sérios, problema emocional, perda do pai, família, droga. Então nisso a leitura ajudou muito nessa parte (informação oral, grifos nossos)<sup>68</sup>.

O educador, ao atuar com crianças, necessita levar em conta a diversidade socioeconômica e cultural, maneira essa, segundo Kramer (2005) de combater a desigualdade social. Para ela “é preciso tomar cuidado e evitar predispor, ter visões preconcebidas, superar nossos próprios preconceitos.” (KRAMER, 2005, p. 224).

Ao analisar a fala dessa professora, poder-se-ia qualificá-la de *ambientalista*, pois aborda o efeito do meio familiar e social na atuação do aluno. Todavia, as críticas recebidas pela defesa dessa concepção recaem sobre o descompromisso que o professor tem diante do aluno. O professor, ao responsabilizar o meio, se *desresponsabiliza* pelo processo do aluno. Isso que não acontece com Maria, que, para tentar sanar *os problemas sérios dos alunos*, acaba ficando com eles na hora do recreio ou nas aulas de Artes e Educação Física. Entendemos que o que falta para muitos professores e escolas é procurarem soluções

<sup>66</sup> Depoimento da professora Sílvia na entrevista realizada em 16/8/2005

<sup>67</sup> Depoimento da professora Ana na entrevista realizada em 17/8/2005

<sup>68</sup> Depoimento da professora Maria na entrevista realizada em 19/8/2005

coletivas, pois, no caso dessa professora, fica evidente que ela se responsabiliza individualmente pelos dilemas pedagógicos vividos no cotidiano da sala de aula. São ambíguas essas posições, porque, ao tentar atender as individualidades e as diferenças, é excluída de processos coletivos, e sua forma de conduta também acaba estigmatizando o aluno, que acaba sendo rotulado.

Esse é o desafio que se colocou para a escola de massas, pois é heterogênea; assim, os professores são levados a olhar as diferenças, sem, no entanto, serem avisados da centralidade dessas discussões. Campos (2002, p. 15) alerta para essa questão:

A centralidade que se atribui aos processos subjetivos dos trabalhadores pode ser observada também no campo da prática pedagógica. O aluno é considerado o centro do processo e sua aprendizagem a principal meta do professor. A subjetividade dos “aprendentes” encontra-se redefinida, posto que agora é objeto de um novo olhar do professor tanto é meio como é fim de sua ação que deve tornar-se mais específica, mais atenta à diversidade, o que implica a diferenciação dos percursos de aprendizagem e, em consequência, das estratégias de ensino. Esse “novo olhar” sobre o aluno, é um dos aspectos essenciais das políticas que procuram conciliar equidade social com eficácia dos sistemas educacionais, uma vez que, o crescimento quantitativo do contingente de alunos implica uma maior heterogeneidade dos públicos escolares, em função disso, então, uma das metas educacionais e um dos indicadores da equidade que deve, como princípio de prática social, nortear as ações públicas (Grifos do autor).

Essa centralidade, *olhar o aluno*, vem expressa e recomendada nos PCNS:

[...] a educação escolar deve considerar a diversidade dos alunos como elemento essencial a ser tratado para melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem [...] A escola, ao considerar a diversidade cultural, tem como valor máximo o respeito às diferenças – não o elogio à desigualdade. As diferenças não são obstáculos para o cumprimento da ação educativa; podem e devem, portanto ser fator de enriquecimento (BRASIL, 1997, p. 96-97).

Formar os professores sem fazer uma crítica a essas idéias é levá-los a se responsabilizarem pelo fracasso escolar, a tal ponto que sacrificam sua hora de descanso e/ou atividade para poderem dar conta da diversidade. Não se está querendo dizer com isso que a escola não deve levar em conta as diferenças, que abomine práticas que priorizem a homogeneização, mas há que se proporcionar reflexões junto aos professores acerca da necessidade de lutarem pelas condições objetivas para que outras práticas sejam possíveis e também para que não se sintam responsáveis individualmente pelos dilemas escolares.

Mattingly (1987 apud GIMENO SACRISTÁN, 1995, p. 72)) diz que “As abordagens teóricas, nomeadamente as perspectivas progressistas que sublinham as resistências dos professores à mudança, esquecem-se muitas vezes de exigir uma mudança das condições profissionais e ideológicas em que a atividade docente se realiza.”

Clara declara que passou a prestar mais atenção no aluno, dar oportunidade de argumentarem, porque antes *empurrava tudo goela a abaixo*.

*A faculdade, ela fez a gente prestar mais atenção no aluno, porque antes a gente até queria botar de a goela abaixo, e isso a faculdade veio mostrar que a prática tem que ser mudada, porque se a prática for mudada com certeza nos teremos alunos com mais fundamentação argumentativa, são alunos mais preparados, ela contribuiu para a visão de escola, de aluno, em todos os aspectos...(informação oral, grifos nossos)<sup>69</sup>.*

Para essa professora, “O conhecimento teórico aparece como possibilidade de compreender a realidade, de refletir sobre ela com o objetivo de transformá-la.” (BODNAR, 2006, p.107). Destacamos a importância de as instituições educacionais priorizarem o espaço de formação continuada, aquele que tem a escola como foco, de possibilitarem a confrontação de saberes de forma que, de forma indissociável, teoria e prática sejam articuladas tendo como fonte a prática pedagógica.

Para nossas entrevistadas isso foi possibilitado no processo de formação, pois não encontramos em nenhuma das falas a negação da teoria e a exaltação da prática ou vice-versa. Nessa questão em particular, o que mudou na prática? Todas elas se reportam à contribuição das leituras, dos debates em sala de aula, da relação do discutido com o vivido na escola. Suas percepções de mudanças na prática pedagógica foram diversas, mas unanimemente todas anunciaram mudanças, o que, do ponto de vista teórico-metodológico, há que se levar em conta. Mesmo que nossos olhos, ávidos por transformações, não tenham observado indícios de mudança, elas são autoridade para dizer quais as contribuições do curso para suas práticas. Essas professoras já vinham de longa data sendo sustentadas pelos saberes e fazeres aprendidos no Magistério de Segundo Grau, visto que na rede de ensino do Município de Santo Amaro da Imperatriz, durante a pesquisa, elas não contavam com espaços/tempos para a formação contínua no serviço. Nesse sentido, o que parece pequeno, para esses sujeitos muito representa.

E, como diz Kramer (2004, p. 512) de maneira tão profunda e respeitosa:

*Talvez, para além do aparente ou para além do discurso esperado, a transformação signifique encontrar-se no chão, amparada, mas estando ali, simultaneamente, em movimento intenso. Manter-se na roda, sem tirar o chão do outro, sem perder seu próprio chão, sendo puxada, incentivada, acionada, para cima, continuando no lugar, vibrando, mantendo-se em mudança, embora imperceptível, sem estardalhaço, sem holofote nem espetáculo.*

---

<sup>69</sup> Depoimento da professora Clara na entrevista realizada em 16/8/2005

A sala de aula não foi observada para investigar as mudanças na prática pedagógica. Todavia, as falas das professoras dão indícios de mudanças, e o caminho analítico que foi escolhido para esta pesquisa requer que seja respeitado como verdadeiro o conteúdo de suas falas. Como já sublinhado, o que para uns pode parecer nada, para elas tem o sabor de mudança na prática. Compreende-se de que se deve respeitá-las, haja vista que por muito tempo foram silenciadas, rotuladas de incompetentes ou retrógradas, como se resistissem por livre vontade às mudanças.

Dias-da-Silva e Lourencitti (2002, p. 24) afirmam que “Ouvir os docentes, interpretar suas concepções e práticas, talvez possibilite re-significar sua denunciada resistência à mudança ou a sua incompetência em implantar as reformas ou elaborar projetos”. Como esta, outras pesquisas (ANDALÓ, 1995; FALSARELLA, 2004; ANDRÉ, 2004) têm contribuído para dar voz a esses sujeitos e, do mesmo modo, demonstrar que eles têm muito a dizer, a ensinar sobre como desenvolvem suas práticas pedagógicas cotidianas.

#### 4.2.4 Entraves para a mudança.

Segundo Falsarella (2004), é necessário analisar a maneira pela qual o professor se constrói como profissional. Interage em sua formação toda a gama social a que ele foi exposto, suas experiências, suas vivências e suas expectativas. O novo é incorporado às estruturas já existentes. Como todas as pessoas, assim que uma proposta de mudança é apresentada, o professor tem desestabilizadas suas crenças, suas práticas e planos futuros. Isso porque o novo gera conflitos.

O conflito gerado pela necessidade de mudar relaciona-se à experiência do professor, calcada em uma prática tradicional, e às exigências advindas dos estudantes e das políticas de que seu saber-fazer se amolde aos novos tempos, no qual as mídias e as novas tecnologias competem na motivação do educando. No entanto, num processo de formação, deve-se considerar a experiência do professor, suas crenças e suas práticas.

Deu uma mudada, tem entraves. É o que a gente está tentando devagar porque mudar as cabeças, uma mentalidade, porque isso não passa só por nós, tem toda a questão ainda do sistema, então tem que ser devagar. Claro que tem que começar por nós, com certeza. Tem que começar, não é fácil, mas nós temos que começar, mesmo porque se tu não sair desse, do tradicional, se tu não mudar a aula vai ficar muito cansativa para nós, porque os nossos alunos estão exigindo mais, porque a tecnologia hoje e tudo isso está muito acelerado. As crianças exigem, eles não



querem mais ficar só no lápis e no caderno, elas adoram uma coisa diferente, fazer um trabalho diferente (informação oral)<sup>70</sup>.

Por outro lado, mudar também esbarra nas marcas do contexto que limita a ação do professor, seja pela cultura da escola, que apresenta “suas rotinas, seus ritos, linguagens, imaginação, modos de regulação ou transgressão [...]” (CARDOSO, 2002, p.32), seja pela cultura escolar que impregna de sentidos e significados a instituição escolar, seja pelas condições objetivas de precariedades – de formação, de condições salariais e de estrutura para o desenvolvimento do trabalho. Os contextos institucionais, políticos, sociais e culturais são bastante diferentes e limitam ação do professor. Não basta que, em um momento de sua vida, ele tenha realizado uma graduação ou participado de projetos de formação profissional que, como questiona Kramer (1989), privilegiam o treinamento com efeito multiplicador e/ou vivências pontuais, localizadas na socialização de experiências, para que imediatamente transforme a escola. Como sublinha Gimeno Sacristán (1998, p. 166-167),

O professor não decide sua ação no vazio, mas no contexto da realidade de um local de trabalho, numa instituição que tem suas normas de funcionamento marcadas às vezes pela administração, pela política curricular, pelos órgãos de governo de uma escola ou pela simples tradição que se aceita sem discutir. Esta perspectiva deveria ser considerada quando se enfatiza demasiado a importância dos professores na qualidade de ensino.

O relato a seguir ilustra essa reflexão:

Tem algumas coisas que são bastante burocráticas ainda na instituição, eles te dão certo limite na tua ação e no teu ousar também, porque às vezes é tão problemático tu fazer uma situação externa a escola, é tão cheia de idas e vindas que acaba dificultando...acho que é a burocracia (informação oral)<sup>71</sup>

Ao cotejar esse dado ao observado no cotidiano da escola, compreende-se a rotina. Nesse sentido, não se pode dizer que para as professoras nada mudou após a formação, pois o ousar é limitado pela falta de condições do professor – não lhe é permitido promover atividades que não se restrinjam à sala de aula. A burocracia até para fazer uma viagem de estudo limita a possibilidade de desenvolverem atividades que, no debate atual da Sociologia da Educação, inscrevem-se nas práticas que ampliam não só conhecimento do aluno, mas também suas vivências, seu capital cultural.

As professoras queixam-se das condições de trabalho limitadas para desenvolver sua atividade: “Às vezes, falta material, às vezes, tempo. Às vezes, tu planejas uma coisa e na

<sup>70</sup> Depoimento da professora Clara na entrevista realizada em 16/8/2005

<sup>71</sup> Depoimento da professora Ana na entrevista realizada em 17/8/2005

hora, [n]a sala de aula, [n]o ambiente, não dá” (informação oral)<sup>72</sup>. Elas ainda vivem diariamente grandes conflitos relativos à precariedade de recursos físicos e materiais, à sobrecarga de trabalho – falta de tempo para planejar, estudar, para se reunirem e discutir os problemas da escola –, isso tudo aliado às barreiras postas pela cultura da escola e pelas demandas das famílias e dos alunos. Todo esse contingente de dilemas gera conflitos entre os saberes e os fazeres pedagógicos.

A família dos estudantes se apresenta como um dos fatores que, na percepção das professoras, dificulta a promoção de mudanças nas práticas pedagógicas.

*Eu acho que é a presença dos pais na escola, isso está longe. Poucos pais ainda vêm. Tem aquele participativo que vem para saber como está a criança, mas têm aqueles que a gente os chama e nem aparecem, isso também está influenciando, também para uma mudança. Eu acho que mais tempo para gente poder se reunir, a gente tem pouco tempo até para tratar as dificuldades que a gente tem na escola. (informação oral, grifos nossos)<sup>73</sup>.*

A fala dessa professora expressa dois aspectos recorrentes em pesquisas com professores: a falta de tempo e a omissão dos pais na escola. Souto-Maior (2006), em sua dissertação de mestrado *A organização pedagógica de professoras das Séries Iniciais do Ensino Fundamental*, evidenciou a expectativa de apoio ao ensino por parte da família.

A relação entre escola e família vem sendo amplamente debatida (LAHIRE, 1997; ROMANELLI, 2003; ZAGO, 2003). Destacam-se as idéias de Lahire (1997), cuja discussão sobre a temática salienta o que ele nomeia *omissão parental*, um mito “produzido pelos professores, que, ignorando as lógicas das configurações familiares, deduzem, a partir dos comportamentos e dos desempenhos escolares dos alunos, que os pais não se incomodam com os filhos, deixando-os sem intervir” (LAHIRE, 1997, p 334). Seu estudo revela que essa interpretação dos professores é uma injustiça, pois quase todos os seus entrevistados revelaram considerar a escola importante.

Considerando a evidência e a incidência da importância da participação da família na escola presentes nos estudos do campo da educação, entende-se como necessário que a relação família/escola seja objeto de reflexão dos educadores, haja vista que a escola criou uma expectativa de apoio da família, que, no caso desta pesquisa, não se restringe as atividades escolares, mas à participação no debate coletivo sobre o trato dos dilemas da escola.

<sup>72</sup> Depoimento da professora Regina na entrevista realizada em 17/8/2005

<sup>73</sup> Depoimento da professora Maria na entrevista realizada em 19/8/2005

A falta de tempo para discussão pedagógica, a inexistência das reuniões pedagógicas e a ausência da família na escola nos remete aos indicativos do Projeto Político Pedagógico (PPP) que estabelecem a participação de pais, alunos, professores, gestores e agentes de serviços gerais na discussão dos problemas e na tomada de decisões. A ausência dos pais e o trabalho individualizado das professoras reforçam as críticas de que o PPP, em muitas escolas, pode se tornar um *documento de gaveta na sala da direção* (FERNANDO HERNANDEZ, 2003, p.9).

Como se pode observar no relato abaixo, a experiência escolar dos pais e os significados que eles atribuem a ela entram em conflito com o desejo e a proposição de mudanças no trabalho pedagógico da docente. A inter/multidisciplinaridade exigida, por exemplo, no desenvolvimento de projetos pedagógicos é impossibilitada pelas cobranças dos pais.

Nós temos que seguir um plano, querendo ou não você tem que dar conta, quantas vezes dá vontade de ficar para, olha, um exemplo, se eu quiser fazer um projeto com música e integrar ela em todas as disciplinas, isso leva tempo para fazer um bom trabalho, mas daí tu podes falar de todos os conteúdos programados..., só que os pais cobram da gente, se você for trabalhar matemática através de musica, eu tenho que de qualquer forma colocar isso no quadro, eles querem caderno cheio.... *Eu queria trabalhar diferente, mas tem toda essa cobrança da família, do horário, e toda programação do plano dos 200 dias e também, essa questão da organização escolar que não facilita isso para nós, porque também são cobrados [...] A gente precisa ter mais apoio da Secretaria da Educação. Eu tenho vontade de fazer um passeio para eles, dependendo do que estou trabalhando, só que às vezes não tem ônibus. Não dá, tem um monte de entrave. Tem também a questão da família que não valoriza muito esse tipo de prática, acha que estando na rua vão mais para diversão do que aprendizado....A família que não valoriza* (informação oral, grifos nossos)<sup>74</sup>.

Aliadas aos entraves trazidos pelas exigências da família, as questões relativas à organização escolar também são fortemente evidenciadas no relato acima: a exigência de 200 dias de efetivo trabalho escolar; de documentos que norteiam a organização pedagógica da professora – PCNs, Propostas Curriculares de Estados e Municípios –, a falta de condições objetivas da realização da aula – no caso relatado, a dificuldade de realizar uma aula-passeio por problemas de transporte escolar – são empecilhos à mudança. Essa organização escolar, sem espaços/tempos para discussão e planejamento coletivo do trabalho, não possibilita a garantia de uma maneira de ser escola em que outras práticas possam ser vivenciadas no seu interior. É o que Melo e Silva (2002, p. 9) denominam “uma problemática das *práticas escolares* e não da prática de cada professor/a”.

---

<sup>74</sup> Depoimento da professora Clara na entrevista realizada em 16/8/2005

No caso da escola em tela, a gestão é norteadada por uma proposta burocrática, voltada aos aspectos administrativos, em detrimento da dimensão pedagógica de todo o trabalho escolar. O relato seguinte é representativo desse entrave à mudança do trabalho pedagógico das professoras: “Os empecilhos são esses, o pedagógico que falta na escola, uma administração mais voltada para o pedagógico e não para o administrativo” (informação oral)<sup>75</sup>

A ação do professor está modelada pelo contexto escolar dentro da qual acontece e, para que ocorram mudanças nas práticas escolares, exige-se a melhoria das condições nas quais essa se produz. Gimeno Sacristán (1995, p. 72), sublinha: “E é neste terreno que se detecta o vazio mais preocupante para o desenvolvimento profissional dos docentes, quando se esquece a necessidade de transformar as situações de trabalho como condição para mudar a prática de ensino.”

As reflexões possibilitadas por esta pesquisa evidenciam o quanto a demanda por mudanças, aquelas mais visíveis, não se relaciona estritamente com a formação dos professores. Entretanto, essa formação é elemento de fundamental importância, na medida em que traz para a prática docente os fundamentos teóricos necessários para um ensino de qualidade e contribui para a resolução dos dilemas das práticas escolares. Tais dilemas impõem restrições aos desejos e projetos de mudanças das professoras, possibilitando apenas mudanças tênues nas atitudes do professor: na maneira diferente de olhar o aluno, na importância que passa a dar à teoria para fundamentar a prática, no encaminhamento das atividades da aula e na própria forma de se relacionar com o conteúdo, como contar histórias com entonação.

*A falta de uma equipe de coordenação pedagógica* na escola também foi apontada por algumas professoras como um entrave à mudança. De fato, as observações do cotidiano da escola, revelaram situações que talvez, com a presença de uma equipe de coordenação pedagógica, apresentassem-se de modo diverso. É o caso da professora da 1ª série que, no afã de atender as necessidades de ritmo de aprendizagem dos estudantes, permanecia com eles em sala nos seus horários de descanso e/ou lhes retirava a oportunidade de outras aprendizagens quando os retinha durante as aulas de Artes e Educação Física. É possível que, havendo espaços/tempos de trabalho em grupo, a socialização das dificuldades de cada professora e a

---

<sup>75</sup> Depoimento da professora Sílvia na entrevista realizada em 16/8/2005

reflexão coletiva indicassem outras formas de práticas que pudessem suprir as necessidades da professora e da turma, sem prejuízo de outras disciplinas e do recreio.

Os sistemas de ensino brasileiros sejam eles de âmbito nacional, estadual ou municipal, apresentam realidades e políticas diversas, que muitas vezes se revestem de precariedades. Desse modo, para muitos sistemas de ensino algumas mudanças se fazem necessárias, no que se refere tanto aos problemas estruturais mais amplos da educação quanto à organização interna das escolas.

Contribuindo com nossa reflexão, Nascimento (1997, p. 87), fundamentado em Kramer (1989) e Mendonça (1991), diz que cabe “aos sistemas de ensino investir em profissionais que atuem junto aos professores nas escolas e que possam desencadear e coordenar esse processo, papel que cabe aos especialistas que atuam nas escolas.” Quanto à organização interna das escolas, Nascimento (1997, p. 87.) destaca a necessidade de abrir espaços/tempos para reuniões dentro do horário dos professores e organizar a formação por temas sugeridos pelos professores.

Os entraves à modificação das práticas apresentados pelos sujeitos desta pesquisa se aproximam das críticas efetivadas pelos autores acima citados. Não somente na escola Verde Vale, campo de nossa investigação, mas em toda a Rede de Ensino do Município de Santo Amaro da Imperatriz, ocorre a falta de coordenadores ou articuladores pedagógicos nas escolas. Apenas na Secretaria da Educação há dois pedagogos, um responsável pelo Ensino Fundamental e outro pela Educação Infantil, ambos com apenas 20 horas semanais para atender toda a rede. Também eles se encontram isolados no âmbito da Secretaria: com apenas 20 horas de trabalho cada, é humanamente impossível atender as demandas de toda a Rede de Ensino.

A cultura da escola também é definida pelas suas condições objetivas. Numa escola que não conta com equipe pedagógica, função exercida precariamente pela diretora, ficam quase que inviabilizadas as perspectivas de trabalhos coletivos e mudanças nas práticas pedagógicas escolares. Além demandar tempo, exige alguém que possa articular as relações e organizar espaços/tempos para reflexão e proposições de projetos pedagógicos. Ao recair sobre a direção escolar a responsabilidade pela coordenação pedagógica, essa atividade termina por ser posta de lado, haja vista que as questões administrativas são mais emergentes, pontuais e objetivas.

Dias-da-Silva e Lourencetti (2002, p. 32) sublinham que, “quando se nega tempo e condições para que o pedagógico tenha papel nuclear no cotidiano de seus professores, a escola cumpre seu papel mais alçoz de reproduzir a ‘mesmice pedagógica’”. O professor com sobrecarga de trabalho não tem tempo e, muitas vezes, condições para pesquisar materiais e estudar a fim de compreender sua prática e refletir sobre ela. Nessas condições, seu trabalho é solitário, individualizado. A necessidade de um coordenador pedagógico, consoante se nota, pode ser evidenciada no relato de uma professora, que vive essa experiência em outro local de trabalho:

Sem dúvida isso faz falta, até porque vivencio uma situação diferente nas duas escolas. Apesar de não trabalhar com as Séries Iniciais no período da manhã, mas esse respaldo, alguém que te questiona então isso te ajuda. [...] *Nessa escola eu não tenho troca com as colegas de trabalho porque eu sou a única professora da terceira série, com a professora da tarde eu não tenho contato....eu acho positivo se a gente trocasse, se tivesse um momento de planejamento em conjunto, trabalhar uma coisa homogênea, não igual, talvez a característica do grupo dela não seja o meu, são especificidades diferentes (informação oral, grifos nossos)*<sup>76</sup>.

O depoimento a seguir expõe as saudades da época em que a escola contava com esse profissional; ainda que apresente uma visão restrita do papel do coordenador pedagógico, pois o vê apenas como responsável pelo atendimento dos alunos com problemas emocionais e familiares, considera fundamental sua presença na escola.

Falta uma orientadora pedagógica, nós não temos aqui. Antes a gente tinha, hoje não tem mais. *Poderia estar ajudando nesses casos que tem problema, que são o lado emocional, a perda do pai, droga na família, mãe alcoólatra. Então tudo isso poderia estar orientando essas crianças, porque a gente acaba fazendo tudo isso e o tempo vai ficando escasso (informação oral, grifos nossos)*<sup>77</sup>.

Por fim se traz o relato que reafirma a falta da coordenação e, ao mesmo tempo, expõe em tom de desabafo como se organiza uma escola que não conta com um profissional que se responsabilize pela articulação do trabalho pedagógico. Critica as reuniões cuja preocupação última é de ordem administrativa e burocrática, denuncia não haver encontros coletivos para a reflexão da prática pedagógica e fala da solidão em que se encontra o professor, que tem somente a si próprio para definir e encaminhar as atividades.

Falta. As reuniões são para dizer que tem que vir de uniforme, tem que vir com isso, tem hora de chegar, tem hora para entrar, é mais no âmbito administrativo. Na consultoria ao mesmo tempo também é fragmentada, porque é eu da escola, a S. e a E. *Não há trabalho coletivo aqui na escola, não tem uma reunião pedagógica, não tem troca de experiência [...] E essa autonomia que não é uma autonomia, porque tu*

<sup>76</sup> Depoimento da professora Ana na entrevista realizada em 17/8/2005

<sup>77</sup> Depoimento da professora Clara na entrevista realizada em 16/8/2005

és só, tu fazes o que quer, mas também não tem troca (informação oral, grifos nossos)<sup>78</sup>.

Essa fala denota as inúmeras necessidades vividas pelos professores no cotidiano da escola, e eles, muitas vezes, são responsabilizados pelos problemas aí evidenciados. E mais, indica falta de aplicação, das práticas e reflexões produzidas na formação continuada<sup>79</sup>, o que resulta na fragmentação dessa mesma prática, sem ter impacto na organização da escola. Nesse sentido, Dias-da-Silva e Lourencetti (2002, p.31-32) afirmam que “a própria organização da escola pode estar cristalizando o fazer docente, comprometendo possibilidades de mudança”.

Enfim, as mudanças no trabalho das professoras são individuais e, aparentemente, sem ressonância na cultura da escola. A cultura da escola pesquisada, pelo contrário, é calcada na falta de condições objetivas para o trabalho, na desvalorização do trabalho docente, na impossibilidade de espaços/tempos de reflexão conjunta, contribuindo para que as práticas pedagógicas das professoras que participaram da formação em nível superior nos cursos emergenciais de Pedagogia não sofram transformações visíveis.

---

<sup>78</sup> Depoimento da professora Clara na entrevista realizada em 16/8/2005

<sup>79</sup> Indicamos no primeiro capítulo deste trabalho como a Rede Municipal de Ensino de Santo Amaro vem encaminhando a formação continuada das professoras(es).

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo central compreender as repercussões da formação de professores nas práticas escolares, a partir da investigação de um estabelecimento de ensino com um grupo de professoras egressas de Curso de Pedagogia. Em decorrência desse objetivo primeiro, foram estabelecidos outros objetivos, estes mais específicos: investigar como ocorre a participação das professoras no cotidiano da escola, observando primeiramente os encontros e conversas na sala dos professores e as reuniões (pedagógicas, de pais, do conselho de classe); identificar os movimentos da escola, seus tempos e espaços; identificar, com base nos relatos de entrevistas com professoras, as mudanças ocorridas nas práticas escolares.

Da realização deste estudo participaram professoras da Educação Infantil e das Séries Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Municipal de Santo Amaro da Imperatriz, egressas dos cursos emergenciais de Pedagogia pós-LDBEN 9394/1996: Curso MAGISTER, oferecido pela UNISUL e Curso Emergencial de Pedagogia, oferecido pela UNIVALI. Esta experiência investigativa utilizou como metodologia uma abordagem qualitativa, realizando a aplicação de questionário, observação do cotidiano da escola e entrevistas, esta última o instrumento de referência para as análises.

O estudo evidenciou que a motivação das professoras para ingressarem no curso não era, como se acreditava, a necessidade de atender aos requisitos legais. A motivação advinha do desejo de realizá-lo, que anteriormente havia sido impedido pelas dificuldades concretas de cursá-lo. Muitas delas já haviam prestado vestibular e, mesmo sendo aprovadas, não puderam frequentar o curso pela impossibilidade de conciliar trabalho e estudo, dadas as dificuldades de transporte. Desse modo, os Cursos Emergenciais atenderam não só a uma necessidade legal, mas também, e talvez o mais importante, às necessidades subjetivas das professoras, de valorização pessoal e profissional.

Para elas, os momentos vividos durante o curso foram marcados pelo grande desafio imposto por sua condição de mulher, culturalmente condicionadas a dividir seu tempo entre as atividades domésticas, as atividades da docência e aquelas da condição de estudantes. Tantos papéis sociais implicam falta de tempo para o estudo. O tempo necessário é maior se houver dificuldades provenientes de uma Educação Básica deficitária, que passam a ser inimigas da



aprendizagem se ocorrerem problemas de interpretação de texto, por exemplo, requisito essencial para a aquisição das ferramentas teórico-práticas necessárias à compreensão e reflexão da prática pedagógica.

Apesar das dificuldades, as profissionais entrevistadas indicaram que a formação em nível superior lhes possibilitou fundamentar a prática pedagógica: passaram a saber o porquê das atividades que realizavam diariamente com seus estudantes, não simplesmente seguindo receitas, reproduzindo técnicas, sentindo-se apenas executoras de atividades pedagógicas. O curso de Pedagogia possibilitou-lhes compreender a realidade e refletir sobre ela. A prática fundamentada atribuiu autoridade a cada uma delas sobre o saber-fazer docente e permitiu que indicassem mudanças na prática pedagógica. No âmbito da escola, perceberam mudança na sua maneira de *olhar o aluno*, passando a vê-lo como sujeito histórico social e cultural concreto; além disso, apontam como mudança de atitude o trabalho em grupo que passaram a buscar em encontros com as colegas durante o recreio ou em uma *janela* proporcionada pelas disciplinas Artes e/ou Educação Física. No âmbito da prática pedagógica, as mudanças se operaram a partir da fundamentação teórica adquirida, traduzidas no encaminhamento das atividades, no modo como passaram a avaliar, na não homogeneização dos alunos. As professoras assinalam que tais mudanças foram possíveis porque encontraram espaço nas disciplinas dos cursos para a troca de experiências e formulação de novas propostas de atividades práticas.

Em vários momentos, a fala das professoras deixa entrever que, embora mergulhadas – e talvez por essa razão – num trabalho perceptivelmente individualizado, anseiam por mudanças e desejam discutir coletivamente os caminhos que a elas conduzem. Os depoimentos salientam que o trabalho pedagógico desenvolve um traço individual quase como se esse lhe fosse inerente – o que, crê-se, não é verdadeiro nem produtivo. Esse traço individualizado e individualizante é fruto da organização da escola e da rede de ensino que impulsionam tal dinâmica. Assim, as professoras se vêem envolvidas em múltiplas ações e, por meio de atividades nem sempre reflexivas, têm que dar conta de ensinar em uma estrutura escolar que cria obstáculos para práticas pedagógicas inovadoras que possibilitem planejamentos coletivos e discussão das questões que se impõem no dia-a-dia.

Considerando as questões da pesquisa, ganha evidência que o fato de professoras em exercício há cinco, dez anos, terem voltado aos bancos escolares não provocou grandes mudanças no cotidiano escolar, uma vez que seus tempos e espaços ainda permanecem rotinizados, priorizando a disciplina. A inexistência de espaços/tempos - Reunião Pedagógica,

Conselho de Classe e outras reuniões que coloquem o coletivo de professores da escola reunidos, discutindo e refletindo sobre as questões problemáticas que perpassam o trabalho pedagógico escolar, impossibilita a organização de propostas de trabalho que levem a modificações na cultura da escola. Além não-garantia de trabalho coletivo, destaca-se a inexistência de uma equipe de coordenação pedagógica como um dos entraves à mudança.

Compreende-se que a mudança nunca é linear e nem se faz de um dia para o outro. Mudança é processo. Todavia, ela pode ser impulsionada se as professoras tiverem garantidas condições razoáveis para a efetivação das novas propostas de trabalho: uma coordenação pedagógica que articule espaços/tempos para formação continuada, com proposições, organização e avaliação de projetos de trabalho.

O olhar sobre o cotidiano não evidenciou mudanças aparentes, entretanto as professoras afirmam que essas mudanças ocorreram, mesmo que apenas ao olhar o aluno de maneira diferente. Considera-se esse dado importante, não só por ser expresso pelas professoras, mas também porque concebe o aluno em suas singularidades. Ter uma concepção de aluno que considera os aspectos socioeconômicos, culturais e psicológicos aponta uma possibilidade de intervenção pedagógica menos fragmentada, menos disciplinadora e menos massificadora.

Quando os professores falam que, no seu processo de formação, a mudança mais significativa foi no modo como passaram a olhar o aluno, pode parecer algo muito pequeno no universo da escola como resultado de um processo de formação em nível superior, ainda mais com tantas mazelas a serem superadas na organização da escola e na prática pedagógica. Contudo, essa mudança de concepção de aluno, que implica olhá-lo em sua singularidade, pode vir a ser início de uma mudança na atitude pedagógica, lembrando, com Perez Gómez (2000, p.81) que o “modo como o professor concebe o aluno define sua intervenção pedagógica”.

Não obstante, um aspecto do trabalho é preocupante. Em uma pesquisa de curto prazo, no tempo do mestrado, como é o caso, a princípio dir-se-ia ser impossível utilizar a categoria mudança, visto não ser um estudo longitudinal. No entanto, entende-se que as percepções das professoras sobre possíveis mudanças no seu fazer cotidiano, haja vista sua experiência na profissão, podem e devem ser validadas. Nesse caso, não é preciso analisar o passado, pois são as professoras que percebem essas mudanças. Sua percepção está voltada para um antes e um depois que vão além do limite desta pesquisa, e é sua avaliação que constata a mudança. Para corroborar essa idéia, respalda-se em Kramer (2004), para quem as mudanças podem ser

evidenciadas nas pequenas, tênues, imperceptíveis e não lineares, porém fortes e duradouras alterações que as professoras processam no seu dia-a-dia com as crianças nas salas-de-aula.

As professoras entrevistadas apontaram que o curso lhes deu uma sustentação teórica que mudou a forma de olhar para o aluno e de compreender o contexto da escola. Contudo expressam que a cultura daquela escola entrava suas ações, impedindo a construção de novos/outros significados para o trabalho pedagógico. Nesse sentido, alerta-se que, para analisar a formação das professoras no âmbito da cultura da escola na perspectiva de mudança nas práticas escolares e mediante a opção teórico-metodológica assumida aqui, é preciso considerar que o fato de as professoras contarem com nível superior não é suficiente para que a escola se transforme, pois a ação do professor se inscreve em dimensões socioculturais e estruturais do cotidiano da escola, que filtram os desejos subjetivos por mudanças na prática pedagógica.

Outrossim, este estudo leva-se a considerar a importância de as escolas privilegiarem a formação continuada em serviço, aquela que toma a escola como *lócus* e o professor como sujeito no processo, trazendo suas necessidades, as quais deverão ser o eixo dos estudos e das reflexões. A formação realizada nessa perspectiva possibilita refletir sobre a teoria e sobre a prática coletivamente; assim torna-se possível que o professor ultrapassasse a solidão e o individualismo ainda presentes em muitas escolas, caso do campo de pesquisa analisado.

Os resultados da pesquisa realizada indicam que a formação das professoras por si só não garante mudanças profundas nas práticas escolares, mas explicita a vontade por essas mudanças. Porém com um agravante: coloca-se sobre as professoras, especialmente as formadas em nível superior, a responsabilidade político-pedagógica de resolver os problemas escolares, quando, na verdade, deve-se analisar as questões da escola na sua totalidade, qual seja, na sua dimensão sociocultural. Reside aí a base de análise de qualquer projeto que vise à implantação de mudanças profundas na educação.

Para concluir, traz-se as belas palavras de Kramer (2004, p. 512), tão intensas que se torna desnecessário significá-las:

[...] que a mudança possa garantir que as pessoas continuem crescendo e permaneçam humildes, [como o foram nossas entrevistadas] isto é, humanas, sem alardear o conhecimento científico supostamente novo como se fossem medalhas. Não se trata de mérito, mas de luta de muitos. Luta diária, quieta.

## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, E dos A da S. **Formação continuada no serviço e inovações pedagógicas: possíveis relações.** 2006. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.
- ANDALÔ, C S de A. **Fala, professora: repensando o aperfeiçoamento docente.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- ANDRÉ, M. Uma pesquisa com os professores para avaliar a formação de professores. In: ENCONTROS NACIONAIS DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – ENDIPE, 12., Curitiba, 2004. **Anais...** Curitiba: Champagnat, 2004.
- BODNAR, R T M. **A observação e o registro pedagógico na formação em serviço: um estudo sobre as relações teóricas práticas com professoras de Educação Infantil.**2006. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Plano Decenal de Educação para todos.** Brasília: MEC, 1993.
- BRASIL, Ministério de Educação e Cultura. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: MEC, 1997.
- BRASIL, Ministério de Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília, MEC, 1997.
- BRITO, E A. O Banco Mundial e o financiamento do programa MAGISTER de formação de professores. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27. Caxambu. **Anais.** 2004. 1 CD-ROM
- CAMPOS, R F. O cenário da formação de professores no Brasil: analisando os impactos da reforma da formação de professores. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANFOPE, 12.. **Anais...** Brasília, 2004. Versão preliminar.
- CAMPOS, R F. **A reforma da formação inicial dos professores da Educação Básica nos anos 1990: desvelando as tessituras da proposta governamental.** 2002. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.
- CANARIO, R. 2001. Escola: crise ou mutação? In: CONFERÊNCIA ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO, TEMPOS DE FORMAÇÃO. 2001. [S.I.] Fundação Calouste Gulbenkian. Texto distribuído durante evento.

CANDAU, V M . Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p. 51- 68

CARDOSO, T M. Cultura da escola e profissão docente: interrelações. 2001. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

CODO, W(coord.). **Educação carinho e trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes/ Brasília: CNTE, UNB, 1999.

COSTA, M. C. V. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

DAYRELL, J. (org). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

DIAS-DA-SILVA, M.H.G.F.; LAURENCETTI, G.do C. A “voz” dos professores e algumas reformas educacionais nas séries finais do ensino fundamental: desencontros ou impasses? In: SAMPAIO, M. das M. **O cotidiano escolar face às políticas educacionais**. Araraquara: JM Editora, 2002.

FALSARELLA, A M. Políticas de capacitação e mudanças no cotidiano escolar. In: SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreiro. **O cotidiano escolar face às políticas educacionais**. Araraquara: JM Editora, 2002, p. 69-96.

FALSARELLA, A M. **Formação continuada e prática de sala de aula: os efeitos da formação continuada na atuação do professor**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção Formação de Professores)

FARIAS, I M S de. Repercussão das políticas educacionais na escola: inovação, mudança e cultura docente. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., 2003, Brasília. **Anais Eletrônicos...** Disponível em [http:// www.anped.org.br](http://www.anped.org.br). Acesso em 30/5/ 2004.

FERRETTI, C J. A inovação na perspectiva pedagógica. In: GARCIA, Walter E.(coord.) **Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados, 1995. p.61-90.

FORQUIN, J C. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto alegre: Artes Médicas, 1993.

FREITAS, H C L de. **A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e movimento de educadores**. Educação & Sociedade, 1999, ANO XX, N.68, dez., p. 17-44.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1984.

GOMES, N L. **Mulheres negras e educação trajetória de vida, história de luta**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2004, Caxambu. **Anais...** 1 CD-ROM.

HERNÁNDEZ, F. O Projeto Político- Pedagógico vinculado à melhoria das escolas. **Revista Pátio**. Ano VII, n. 25, fev/abr 2003.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 5 ed. São Paulo, Cortez, 2005.

KRAMER. S. Professoras de Educação Infantil e mudança: reflexões a partir de Bakhtin. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34 , n. 22, p. 497- 515, maio/ago. 2004.

KRAMER, S.( org). **Profissionais da educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

KRAMER. S. Melhoria na qualidade do ensino: o desafio da formação de professores em serviço. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, n. 70/165, MEC-INEP, Brasília, 1989

KISHIMOTO, T. M. **Política de formação profissional para educação infantil: Pedagogia e Normal Superior**. Educação e Sociedade, ano XX, nº 68, dez., p. 220-239.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do impossível**. São Paulo: Ática, 1997.

LEITE, M I e OSTETTO L E. O.(org.). **Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressão**. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

LEITE, C. C. S. **Trajetória de mulheres negras: vida escolar e profissão**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2000, Brasília. **Anais Eletrônicos**. Disponível em <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em 30/5/2004.

MAFRA, L de A. A sociologia dos estabelecimentos escolares: o passado e presente de um campo de pesquisa em re-construção. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira. (orgs). **Itinerário de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A,2003. p. 109-136.

MARIN, A J e GUARNIERI, M R. Escola fundamental, ações de inovações e desenvolvimento profissional de professoras: focalizando as “as salas-ambiente”. In: SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreiro. **O cotidiano escolar face às políticas educacionais**. Araraquara: JM Editora, 2002, p. 47-68.

MELLO, J G; SILVA, V B M da. Sobre professoras e inovação pedagógica –dilemas das práticas escolares. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ANPED SUL DA REGIÃO SUL,5 ., 2002, Florianópolis. **Resumos...** Florianópolis: UFSC/NUP/CED, 2002. 1 CD-ROM.

NASCIMENTO, M das G. A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p. 69-90.

NUNES, I.B. Pequena introdução à educação a distância. **Revista Educação a Distância**, n.1 Brasília, 1992.

OSTETTO, L E; OLIVEIRA, E R de; MESSINA, V da S. **Deixando marcas: a prática do registro do cotidiano da educação infantil.** Florianópolis: Cidade Futura, 2001.

PEREZ GOMEZ, A.I. Compreender o ensino na escola: modelos metodológicos de investigação educativa. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMES, A.I. **Compreender e transformar o ensino.** Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. 4 ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

PERRONOU, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1993

REGIS, N. **Programa Magister: gênese de uma formação em serviço para professores da rede pública catarinense.** . Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis:2002.

ROMANELLI, G. Questões teóricas e metodológicas nas pesquisas sobre família e escola. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira. (orgs). **Itinerário de Pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** Trad. Ernani F. da F. Rosa . 3. ed. – Porto Alegre: ArtMed, 1998.

GIMENO SACRISTÁN, J. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António( org). **Profissão professor.** Porto – Portugal: Porto , 1995.

SAMPAIO, M das M F. et.al . Currículo e autonomia da escola. In: TOZZI, Devanil e outros. **Currículo, conhecimento e sociedade.** Idéias 26. São Paulo: FDT, 1995.

SAMPAIO, M das M F. **Um gosto amargo de escola.** São Paulo: Educ, 1998.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Programa Magister.** Formação de professores de Santa Catarina. 1997.

SANTO AMARO DA IMPERATRIZ. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Proposta de formação em serviço para profissionais de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Santo Amaro.** Organizado por: Andréa Rivero e Rosa Batista, Florianópolis, 2003.

SCHEIBE, L. Formação dos profissionais da educação pós-LDB: Vicissitudes e perspectivas. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia ( orgs). Formação de professores: Políticas e debates. Campinas, SP: Papirus, 2002. p. 47- 65. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

SCHEIBE, L ; AGUIAR, M Â.. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, dez.,p. 220-239.

SCHIMIDT, L. L. A política de formação de professores no Brasil e suas implicações na prática pedagógica. **Ponto de Vista**, V.I., n. I. julho/dezembro de 1999.

SHIROMA, E O; MORAES, M C M de; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. Coleção O que você precisa saber sobre.

SOUTO - MAIOR, L D. **A organização pedagógica de professor de séries iniciais do ensino fundamental**. Dissertação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis: 2006.

TORRES, R M. Tendências da formação docente nos anos 90. In: WARDE, Mirian Jorge(org.). **Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas**. Programa de estudos pós-graduados em Educação: História e Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: PUC-SP, 1998, p. 173-191.

TURA, M de L R. A observação do cotidiano escolar. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VIELA, Rita Amélia Teixeira (orgs). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ. Pró-reitoria de Ensino. Projeto de Cursos Emergências e Temporários fora da Sede. **Curso de Pedagogia: habilitação em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental** - Municípios de: Luis Alves, Governados Celso Ramos, Angelina, Santo Amaro da Imperatriz. Itajaí, 1999.

VIÑAO FRAGO. El espacio y el tiempo como objeto histórico. **Contemporaneidade e educação**. Ano V, n. 7, 2000.

ZAGO, N. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira. (orgs). **Itinerário de Pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 287-309.



## APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS

### 1 Formação superior em serviço:

- 1.1 O que te fez **ingressar** no curso de Pedagogia?
- 1.2 Como foi **voltar a estudar** após tantos anos de prática?
- 1.3 Como foi **estudar e trabalhar**?
- 1.4 Quais as **principais dificuldades** enfrentadas durante o curso.? ( finais de semana, compra de livros, xérox). Recebiam ajuda financeira?

### 2 Mudanças na escola

- 2.1 Na sua opinião, **mudou alguma coisa na escola ou novas formas de pensar os espaços e seus pares**? Possibilitou trocas com colegas, grupos de estudo, trabalho coletivo? **O que mudou**?

### 3 Mudança na sala de aula

- 3.1 Sua formação em nível superior contribuiu para sua prática docente?
- 3.2 A formação superior proporcionou fundamentos teóricos – didáticos para enfrentar os problemas que a prática cotidiana apresenta?
- 3.3 Após a formação você passou a sentir-se mais segura em sua prática pedagógica?
- 3.4 Onde buscou inspiração para o **planejamento**? **E as metodologias** contribuíram para sua prática?
- 3.5 Quais as mudanças que você percebe em sua prática após essa formação? Em que aspectos mudou? Você se tornou mais crítica mais participativa, tem mais coragem de falar? Consegue fazer com que os alunos aprendam mais e com prazer. Você passou a ter uma prática mais gratificante?

### 4 Limites e possibilidades para mudança

- 4.1 Quais os **entraves/empecilhos para mudança na escola**?
- 4.2 Equipe administrativa dá suporte e autonomia na realização de seu trabalho? Qual a importância da direção?
- 4.3 Que espaços contam para reuniões/discussões?
- 4.4 Há possibilidades de implementação das sugestões/propostas apresentadas durante o curso de formação, em sua atuação como professora?
- 4.5 Quais os limites e as possibilidades de colocar em prática os conhecimentos abordados pelo curso superior?

## **APÊNDICE B – QUESTIONÁRIOS DAS PROFESSORAS**

Objetivo: Levantar informações sobre os professores da escola pesquisada. O instrumento procura acercar-se dos docentes a partir de diferentes ângulos: trajetória de vida (pessoal e familiar), percurso escolar, experiência no trabalho, percepções e expectativas em relação à profissão.

### **1. DADOS PESSOAIS**

- 1.1 Qual a sua idade? ----- anos.
- 1.2 Sexo ( ) a- feminino ( ) b- masculino
- 1.3 Qual a sua cor/ raça (auto – declaração)  
a- ( ) branca b-( ) amarela c-( ) parda d- ( ) preta e- ( ) indígena
- 1.4 Você tem alguma orientação religiosa?  
a- ( ) sim b-( ) não  
c- Qual? -----
- 1.5 Qual seu estado civil?  
a- ( ) solteiro e- ( ) desquitado(a)  
b- ( ) casado(a) f- ( ) divorciado(a)  
c- ( ) viúvo(a) g- ( ) vive maritalmente com alguém  
d- ( ) separado(a)
- 1.6 Número de filhos(as)-----
- 1.7 Número de dependentes (não filhos(as) )-----

### **2. VIDA FAMILIAR**

- 2.1 Quantas pessoas moram na mesma casa que você? -----
- 2.2 Com quem você mora atualmente?  
a- ( ) família de origem (pai, mãe, irmãos/ãs, etc)  
b- ( ) família própria(cônjuge, filhos/as)  
c- ( ) sozinho(a)  
d- ( ) com familiares(parentes de modo geral)

e- ( ) com outras pessoas.

2.3 A renda da sua unidade familiar é composta:

a- ( ) pelo seu salário exclusivamente

b- ( ) pelo seu salário e o de outras pessoas da família

c- ( ) pelos salários e rendas de aluguéis, pensões, atividades comerciais de pequeno porte, etc.

### 3. QUESTÕES RELATIVAS AOS SEUS PAIS

3.1 Grau de instrução

a- Pai: -----

b- Mãe:-----

3.2 Ocupação profissional que exerceu por mais tempo

a- Pai:-----

b- Mãe:-----

### 4. QUESTÕES RELATIVAS AO SEU/SUA COMPANHEIRO/A

4.1 Grau de instrução -----

4.2 Ocupação profissional que exerce ou exerceu por mais tempo: -----

### 5. CAMPO SOCIOECONÔMICO

5.1 A casa onde você mora é:

a ( ) alugada

b ( ) própria

c ( ) cedida

d ( ) financiada

5.2 Qual o número de cômodos de sua casa?-----

5.3 Assinale os tipos de serviços públicos com os quais você pode contar na sua casa:

a- ( ) água canalizada

b- ( ) calçamento de rua

c- ( ) coleta de lixo

d- ( ) luz elétrica

e- ( ) rede de esgoto

f- ( ) rede telefônica

- 5.4 Em sua família, quem faz, na maioria das vezes, as tarefas domésticas?
- a- ( ) Você
  - b- ( ) Seu/sua companheiro(a)
  - c- ( ) empregada doméstica
  - d- ( ) outra pessoa da família ( mãe, irmã, filho/a, ect)
  - e- ( ) todos da casa participam
- 5.5 Em caso de ter filhos/as menores, quem cuida deles/as, na maior parte do tempo?
- a ( ) você
  - b ( ) seu/sua companheiro/a
  - c ( ) empregada/baba
  - d ( ) outra pessoa da família ( mãe, irmã, filho/a, etc)
  - e ( ) creche
  - f ( ) outra situação específica-----
- 5.6 Você tem computador em sua casa?
- a-( ) sim      b- ( ) não
- 5.7 Em caso afirmativo, você utiliza para seu trabalho docente?
- a- ( ) sim      b-( ) não      c-( ) às vezes
- 5.8 Você tem e/ou usa a internet?
- a- ( ) sim      b-( ) não
- 5.9 Em caso afirmativo, você utiliza para seu trabalho como docente?
- a- ( ) sim      b-( ) não      c-( ) às vezes

## 6. INSERÇÃO SOCIOCULTURAL

- 6.1 Você vai ao teatro?
- a ( ) raramente
  - b ( ) às vezes
  - c ( ) freqüentemente
- 6.2 Você vai ao cinema?
- a- ( ) raramente
  - b-( ) às vezes
  - c- ( ) freqüentemente
- 6.3 Você vê filmes em videocassete e/ou DVD?
- a- ( ) raramente

b- ( ) às vezes

c- ( ) freqüentemente

6.4 Você tem costume de ler jornais?

a- ( ) raramente

b- ( ) às vezes

c- ( ) freqüentemente

6.5 Você tem costume de ler revistas?

a- ( ) raramente

b- ( ) às vezes

c- ( ) freqüentemente

6.5.1 Cite as revistas que você lê com maior freqüência-----

6.6 Você tem o costume de ler livros?

a- ( ) sim      b- ( ) não

6.6.1 Procure lembrar os dois últimos livros que você leu e o ano que foram lidos.

Livros:

Ano de leitura:

-----  
-----  
-----

-----  
-----  
-----

6.6.2 Dentre os livros que você leu, algum foi especialmente importante para sua formação como professoro/a?

a- ( ) sim      b- ( ) não

6.6.3 Em caso afirmativo, qual(is)?

-----  
-----  
-----

6.7 Você costuma assistir TV? Com qual freqüência?

a- ( ) menos de uma hora diária      d- ( ) mais de 3 horas diárias

b- ( ) entre 1 e 2 horas      e- ( ) varia totalmente

c- ( ) entre 2 e 3 horas      f- ( ) não assisto

6.7.1 Cite os programas de TV aos quais você assiste com maior regularidade.

-----  
-----

6.8 Você tem ou teve algum tipo de atuação em algum movimento, associação e/ ou grupo popular, político, sindical, científico ou religioso?

a- ( ) sim      ( ) não

6.8.1 Em caso afirmativo, qual(is)?

6.9 Você é líder em algum(s) desses grupos? Especifique:-----  
-----  
-----

## 7. TRAJETÓRIA ESCOLAR

7.1 Você fez seu curso de Ensino Fundamental em:

- a- ( ) escola pública exclusivamente
- b- ( ) escola particular exclusivamente
- c- ( ) escola pública e particular
- d- ( ) outra situação. Especifique:-----

7.1.1 Em que turno?

- a- ( ) diurno
- b- ( ) noturno

7.2 Você fez seu curso de Ensino Médio em:

- a- ( ) escola pública exclusivamente
- b- ( ) escola particular exclusivamente
- c- ( ) escola pública e particular
- d- ( ) outra situação. Especifique:-----

7.2.1 Em que turno?

- a- ( ) diurno
- b- ( ) noturno

7.3 Você fez ou está fazendo algum curso de pós-graduação:

- a- ( ) sim
- b- ( ) não

7.3.1 Em caso afirmativo, preencha o quadro abaixo;

Nível:-----  
Nome do curso:-----  
Ano de início:-----  
Ano de término:-----  
Modalidade:-----

7.4 Dentre as opções abaixo, quais são seus PLANOS (ligados a vida profissional) para os próximos anos?

- a ( ) Fazer curso de pós-graduação
- b ( ) Fazer cursos de reciclagem e aprimoramento profissional
- c ( ) Trabalhar em outra atividade dentro da escola
- d ( ) Mudar de profissão
- e ( ) Deixar de trabalhar na educação
- f ( ) Aposentar

- g ( ) Tirar licença para tratamento de saúde
- h ( ) Tirar licença para resolver assuntos particulares
- i ( ) Trabalhar em dois turnos para aumentar a renda
- j ( ) Deixar a rede municipal para trabalhar na rede particular
- k ( ) Deixar o magistério e abrir o próprio negócio
- l ( ) Outros. Especificar-----

## 8. EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS

8.1 Há quanto tempo você trabalha no setor educacional?

- ( ) a. Até 2 anos
- ( ) b. De 3 a 5 anos
- ( ) c. De 6 a 10 anos
- ( ) d. De 11 a 15 anos
- ( ) e. De 16 a 20 anos
- ( ) f. De 21 a 25 anos
- ( ) g. Mais de 26 anos

8.2 Há quanto tempo você trabalha da Rede Municipal ?

- ( ) a. Até 2 anos
- ( ) b. De 3 a 5 anos
- ( ) c. De 6 a 10 anos
- ( ) d. de 11 a 15 anos
- ( ) e. De 16 a 20 anos
- ( ) f. De 21 a 25 anos
- ( ) g. Mais de 26 anos

8.3 Há quanto tempo você trabalha nesta escola? \_\_\_\_\_

8.4 Quais as série(s) em que atua nesta escola: \_\_\_\_\_

8.5 Você já trabalhou EM OUTRA escola?

- ( ) a. Sim
- ( ) b. Não

8.6 Em caso afirmativo, em qual Rede

- ( ) a. Estadual
- ( ) b Municipal
- ( ) c. Particular

8.7 Sua jornada de trabalho, no setor educacional, é de:

- ( ) a. 20 horas/aula
- ( ) b. 40 horas/aula

- c. Mais de 40 horas
- 8.8 Qual o seu vínculo com a Rede Municipal de Ensino?
- a.  contrato temporário
- b.  Efetivo concursado
- 8.9 Atualmente você exerce outra atividade remunerada, mesmo que informalmente?
- a.  Sim                      b.  Não
- 6.10 Em caso afirmativo, cite as outras ocupações/atividades profissionais que desenvolve: \_\_\_\_\_
- 8.11 A/s escola/s onde você trabalha fica na mesma região onde você mora?
- a.  Sim                      b.  Não
- 8.12 Qual o tempo gasto no percurso casa/escola?
- a.  Até 30 minutos
- b.  De 30 a 60 minutos
- c.  Mais de 60 minutos

Obrigada!

Maria Aparecida Hahn Turnes